

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione

“Riccardo Massa”



Dottorato di Ricerca in

Scienze della Formazione e della Comunicazione

Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e didattica

XXVI CICLO

PROVE INVALSI E AZIONE DIDATTICA:

QUALI RIFLESSIONI SULLA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE

Coordinatore: Prof.ssa Laura FORMENTI

Tutor: Prof. ssa Elisabetta NIGRIS

Tesi di dottorato di

Barbara Balconi

Matricola N. 069206

Anno Accademico 2012-2013

**PROVE INVALSI E AZIONE DIDATTICA:
QUALI RIFLESSIONI SULLA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE**

Abstract	p. 4
Introduzione	p. 9
<u>I Parte - LA RICERCA TEORICA</u>	p. 13
1. Cosa significa valutare?	p. 13
1.1 L'evoluzione del concetto di valutazione	p. 15
1.2 Valutazione e misurazione; valutazione e ricerca; valutazione come risorsa formativa	p. 20
2. Valutazione a scuola	p. 24
2.1 Valutazione come tabù	p. 29
2.2 La primazia del docente nell'atto valutativo	p. 31
2.3 Orientamenti teorici: didattica e valutazione	p. 33
3. I nuovi orientamenti della valutazione nella Scuola Primaria	p. 39
3.1 L'evoluzione del quadro istituzionale e legislativo	p. 39
3.2 Due nuove prospettive: valutazione esterna e competenze	p. 46
3.3 La letteratura sulla didattica per competenze	p. 48
3.3.1 Come valutare competenze?	p. 57
3.3.1.1 Le rubriche e il compito autentico	p. 66
3.4 Dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione di sistema	p. 72
4. La valutazione esterna degli apprendimenti nel panorama internazionale	p. 75
4.1 La valutazione esterna degli apprendimenti nella prospettiva Europea: diversi modelli	p. 80
4.1.1 Il caso Francese	p. 84
4.1.2 Il caso Inglese	p. 86
4.1.3 Il caso Finlandese	p. 89
5. Il cammino dell'Italia verso un Sistema Nazionale di Valutazione	p. 93
5.1 Una valutazione esterna sulla scuola: alcune ricerche nazionali precedenti alla creazione di INVALSI	p. 93
5.2 L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo, di istruzione e di	

formazione	p. 96
5.2.1 I quadri di riferimento delle prove INVALSI	p. 100
5.2.2 Le prove INVALSI	p. 105
5.2.3 Il quadro di riferimento per la rilevazione delle informazioni sugli studenti	p. 110
6. Azione didattica e competenze: quale rapporto?	p. 113
6.1. Valutazione interna ed esterna di competenze: interdipendenza necessaria	p. 119
<u>II Parte - RIFLESSIONI E SCELTE METODOLOGICHE</u>	p. 122
7. Ricerca empirica e metodologie qualitative	p. 122
7.1 Il ruolo del ricercatore qualitativo: quali posture di ricerca?	p. 123
7.2 Gli strumenti della ricerca qualitativa in ambito didattico	p. 128
7.3 L'analisi di pratiche didattiche: prospettive di ricerca	p. 130
7.4 Lo studio di caso	p. 135
7.4.1 <i>Instrumental e collective case study</i>	p. 137
7.5 Impostazione e procedura analitica dei dati raccolti	p. 140
<u>III Parte - LA RICERCA SUL CAMPO</u>	p. 144
8. Storia di una ricerca empirica	p. 144
8.1 Prima fase esplorativa: le evidenze empiriche mostrate dalla ricerca “Promuovere la cultura della valutazione nella scuola: l'esperienza delle prove INVALSI”	p. 145
8.2 Obiettivi e strumenti della ricerca sul campo	p. 149
8.3 Individuazione dei casi di studio	p. 151
8.4 Documentazione dei percorsi: la raccolta dei dati	p. 153
8.5 Analisi e discussione dei risultati	p. 240
Conclusioni	p. 249
Bibliografia	p. 258
Allegati	p. 278

Abstract

Il presente lavoro di ricerca vuole indagare il momento di forte cambiamento che sta investendo la scuola nell'ultimo decennio. La direzione richiesta è quella di una valutazione di sistema che guardi alla scuola come insieme di elementi correlati da valutare in modo trasparente e sistematico. Nonostante i diversi provvedimenti legislativi (Legge sull'autonomia n. 59 del 1997), emanati in tal senso, e le diverse pressioni che riguardano il panorama internazionale circa le rilevazioni di *accountability* e *improvement*, la scuola non è attualmente in possesso degli strumenti e di metodologie volti ad affrontare questa innovazione, anche a seguito di una evidenziata mancanza di cultura della valutazione (Capperucci, 2011; Maccario 2006). La stessa creazione di un Sistema Nazionale di Valutazione (INVALSI) per la rilevazione esterna degli apprendimenti degli studenti, non essendo sostenuta con riflessioni e confronti nel mondo della scuola, non ha fatto altro che suscitare resistenze e scetticismi. A questo va aggiunta l'introduzione sul panorama didattico del costrutto di competenza, anche a seguito delle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea del 2006 sulla definizione delle "competenze chiave per la cittadinanza attiva". Il costrutto, per la sua complessità, costringe la scuola ad un globale ripensamento delle pratiche didattiche agite (Perrenoud, 2003; Baldacci, 2005; Pellerey, 2004; Maccario, 2006; Castoldi 2009). Il presente lavoro di ricerca si pone dunque l'obiettivo di sostenere la pratica degli insegnanti, ri-progettando con loro azioni didattiche, partendo dall'idea di valutazione formativa. L'ipotesi che ha guidato la ricerca è stata quella di pensare che una valutazione sistematica degli studenti e del sistema possa essere un'occasione importante per indagare la complessità del processo d'insegnamento-apprendimento, in modo rigoroso, flessibile e autentico (Mariani, 2010). Inoltre la valutazione INVALSI oltre a rappresentare uno strumento di rilevazione utile alla ricerca *sulla* scuola, può configurarsi anche come un'occasione *nella* scuola per attivare una riflessione critica su processi e modelli di insegnamento-apprendimento e su processi e modelli di valutazione. La domanda che ha guidato la ricerca è stata quella di indagare se e a quali condizioni, partendo dagli esiti delle prove INVALSI, è possibile progettare azioni didattiche coerenti ad una logica di promozione di competenze. L'indagine si è composta di una parte empirica, richiedendo metodologie di ricerca coerenti con l'analisi di processi così complessi e di natura sistemica. Il paradigma adottato è dunque di tipo ecologico, nello specifico il lavoro di indagine si inserisce del filone dell'analisi di pratiche, indagando la strategie dell'*instrumental case study* (Stake, 1995; Merriam, 2001) l'oggetto descritto.

Sono stati individuati 5 insegnanti partecipanti agli studi di caso, realizzando quindi un *collective case study* (Yin, 1999), che ha permesso un'analisi comparativa tra le diverse situazioni individuate. Sono stati realizzati percorsi didattici documentati e analizzati con gli insegnanti, all'interno di Laboratori di pratiche riflessive, allestiti dal ricercatore. L'obiettivo è stato quello di favorire l'esplicitazione dei processi cognitivi da cui si genera il sapere pratico e le teorie dell'azione al fine di promuovere progettazioni didattiche sempre più consapevoli (Mortari, 2013). L'andamento di ogni studio non è stato definibile a priori, ma l'elevata validità ecologica dei singoli studi ha permesso comunque di ricavare degli orientamenti circa la progettazione per competenze.

Le documentazioni dei percorsi didattici analizzate non sono sufficienti per definire un modello generalizzabile di azione, ma sono in grado di fornire indicazioni didattiche efficaci, che possono essere considerate una *repository* di buone pratiche, per orientare altri docenti in questo scenario di cambiamento. Questo affondo fortemente qualitativo ha permesso di comprendere in modo approfondito come l'esperienza delle prove INVALSI possa essere riletta alla luce dell'innovativa progettazione per competenze, mettendo in dialogo pratiche quotidiane con concetti scientifici per innovare le pratiche e validarne di nuove. L'analisi delle documentazioni dei percorsi si è mostrata coerente rispetto alle caratteristiche della progettazione didattica per competenze presente in letteratura (Perrenoud, 2003; Baldacci, 2005; Pellerrey, 2004; Maccario, 2006; Castoldi 2009). Un ulteriore esito cui si è giunti è stato quello di collocare l'evento valutativo in un'ottica sistemica e processuale, integrando quindi una valutazione esterna elaborata dalle prove INVALSI, con processi auto-valutativi e interpretativi interni di alunni e insegnanti. Si è dunque realizzata una valutazione di tipo formativo (Mariani, 2009), che implica una riflessione accurata sulla progettazione dell'azione didattica, non orientandola verso la logica del *teaching to test*, per il raggiungimento di *standard* stabiliti.

Abstract

This research explores the changes that educational institutions have faced in the last decade.

Systemic evaluation, which considers the school as a set of interrelated elements to be evaluated in a transparent and systematic way, is the perspective adopted.

In spite of many legislative actions (Autonomy Law n.59 of 1997) issued on and of many pressures on the international overview regarding accountability and improvement surveys, schools still don't have the instruments and the methodologies needed to fulfil these needs (Capperucci, 2011; Maccario 2006).

Even the creation of a National Evaluation System (INVALSI) is not supported by reflections in the educational institution and for this reason it has faced resistance and scepticism.

Moreover it is important to remember the introduction of the theoretical construct of competence in the educational overview, as a consequence of 2006 Parliament and the Council of the European Union' recommendations. The competence leads school in re-designing its educational practices globally (Perrenoud, 2003; Baldacci, 2005; Pellerey, 2004; Maccario, 2006; Castoldi 2009).

This work is aim at supporting teachers'work, in re-planning educational actions, starting form a new idea of evaluation.

This research verify the theory that a systematic evaluation of students and systems, promotes the investigation of teaching- learning processes in a flexible and authentic way (Mariani, 2010).

Moreover INVALSI represents not just an useful survey instrument for the research about schools, but can be also a chance to start a critical consideration about processes and methods of teaching-learning and evaluation models in schools.

The work tries to demonstrate if it is possible to plan educational actions related to a logic of competence promotion, starting from the results of INVALSI tests.

The paradigm chosen is an ecological one. In order to achieve the aims reported, the research follows the strategies of an instrumental case study (Stake, 1995; Merriam, 2001).

Five teachers and the researcher realize a collective case study (Yin, 1999) focusing on a comparative analysis between the different educational actions in reflective practices workshops.

The evolution of each case study is not defined in advance, but the high ecological validity of the individual studies, however, allows to obtain the guidelines for teaching for competences.

The present work provides effective action guidances which can be considered a repository of best practices to guide other teachers in this changing context. The qualitative approach adopted allows a better understanding about how the INVALSI tests experience can be reinterpreted through the

innovative teaching for competences. Data from the five case study are consistent with the teaching for competence construct documented in literature (Perrenoud, 2003; Baldacci, 2005; Pellerrey, 2004; Maccario, 2006; Castoldi 2009). A further outcome regards the placement of the evaluation event in a systemic and procedural viewpoint, integrating an external evaluation, results of the INVALSI tests, with self-evaluation and interpretative processes of students and teachers. The present work offers therefore a formative evaluation (Mariani, 2009), which includes an accurate reflection on the planning of the educational action.

Introduzione

La ricerca pedagogica e didattica si configura come cosa complessa (Mortari, 2007), questa complessità non solo deriva dalla natura del fenomeno che essa prende in esame, l'agire educativo, ma riguarda anche il fine che questa si pone: orientare al meglio la pratica formativa.

Lo stesso Dewey, definisce la teoria dell'educazione non come un insieme di astratte affermazioni, ma come un "piano educativo" in grado di orientare le decisioni per l'azione (Dewey, 1993).

La ricerca didattica contemporanea, si è dunque posta la sfida, di cogliere la complessità del processo di insegnamento e di apprendimento. Processo che rispetto al mio percorso è stato da sempre presente anche se a distanze diverse: è stato vissuto in prima persona, grazie all'esperienza maturata come insegnante della scuola Primaria, ma anche osservato e analizzato in ottica di ricerca grazie al percorso di dottorato intrapreso.

Come insegnante di scuola primaria riconosco la difficoltà a gestire il rapporto tra la dimensione delle pratiche didattiche e la riflessione che precede, sostiene e avvalorava l'uso di tali pratiche. Tuttavia assumendo la prospettiva del ricercatore, riconosco invece come sia possibile esplorare e interrogare la complessità degli eventi didattici attraverso strategie interpretative misurate sul contesto selezionato e contribuire così a costruire azioni migliorative della pratica stessa.

Il mio passato di insegnante, in questi anni di ricerca, ha costantemente alimentato il desiderio di approfondire la dimensione delle pratiche didattiche, portandomi ad intraprendere un percorso di ricerca empirica nel contesto in cui le pratiche hanno origine e si manifestano.

L'intento principale che ha mosso la ricerca è il momento di forte cambiamento che sta investendo il sistema scolastico nazionale. Nello specifico, è la dimensione valutativa nella e della scuola ad occupare attualmente un ruolo centrale nel dibattito pedagogico.

La legge sull'autonomia n. 59 del 1997, conferendo maggior spazi decisionali per ogni singolo istituto, ha affermato con forza la necessità di una maggiore trasparenza dei criteri valutativi del processo formativo. A questa norma va aggiunto il crescente bisogno di descrizione e misurazione dell'efficacia della scuola e dei suoi protagonisti (docenti, alunni, dirigente) (Bottani, Cenerini, 2003; Cerini, 2010). L'obiettivo è dunque quello di orientare la scuola verso la direzione dell'*accountability* e dell'*improvement* (Galliani, 2014).

Questo processo di allargamento e di sistematizzazione del concetto di valutazione ha indotto molti paesi europei a dotarsi di sistemi nazionali di valutazione della scuola, tra cui l'Italia. Tuttavia, tale innovazione non è stata sostenuta attraverso riflessioni e confronti tra insegnanti e dirigenti. Inoltre la tipologia di prove standardizzate utilizzate dall'INVALSI presenta caratteristiche 'insolite' per il

contesto scolastico italiano in quanto ispirate al modello internazionale di valutazione degli apprendimenti. Si tratta di *item* caratterizzati da peculiarità specifiche inerenti a finalità di rilevazione statistico-quantitativa e di valutazione di competenze in ambito matematico-scientifico e linguistico. Questo ha fatto sì che le prove fossero percepite come degli oggetti ‘estranei’ alla scuola ‘reale’ e quindi in grado di suscitare critiche, scetticismi e resistenze, oltre che curiosità e interessi, come ampiamente dimostrato all’interno della ricerca “Promuovere la cultura della valutazione: l’esperienza delle prove INVALSI”.

Si è dunque palesata un’esigenza sempre maggiore, proveniente dalla scuola, di problematizzazione di questi aspetti, anche a seguito di un’altra rivoluzione copernicana del processo di insegnamento-apprendimento quale: l’introduzione del costrutto di competenza.

Nonostante il potere deflagrante del costrutto e il disorientamento nel mondo della scuola generato dalla mancanza di una cultura della valutazione (Capperucci, 2011; Castoldi, 2009; Maccario 2006), l’evidenza empirica mostra come si stia registrando un’emergente richiesta di formazione riguardo la valutazione e la promozione di competenze, anche a seguito delle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio dell’Unione Europea del 2006 sulla definizione delle “competenze chiave per la cittadinanza attiva”¹.

Si delinea, dunque, una problematica, che rivela uno sfasamento tra una richiesta istituzionale formalizzata di promozione e valutazione di competenze, comprovata da rilevazioni standardizzate, e un’assente cultura sulla valutazione in grado di fornire gli strumenti necessari ai docenti per affrontare l’innovazione.

In questo caso, la mia doppia appartenenza da un lato al mondo dei pratici, dall’altro al mondo della ricerca, mi ha portato ad indagare maggiormente i rapporti possibili tra le prove INVALSI e una didattica per competenze.

È questa la ragione per cui il lavoro di ricerca qui presentata si costituisce dunque come *service reserach* visto l’urgente ripensamento generale richiesto delle pratiche educative. Affinchè questo si realizzi diviene fondamentale il coinvolgimento dei pratici nel processo.

Il guadagno diviene quindi reciproco per tutti i soggetti coinvolti nel processo, ciascuno secondo il proprio ruolo: i docenti acquisiscono diversi strumenti per ri-progettare le loro pratiche in modo più consapevole rispetto alla loro efficacia, il ricercatore restituisce poi alla comunità scientifica un sapere esperienziale per ri-interrogare le teorie precedentemente formulate.

¹comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenze matematica, competenze di base in scienze tecnologiche, competenze digitali, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

L'ipotesi che ha guidato la ricerca è stata quella di pensare che una valutazione sistematica degli studenti e del sistema possa essere un'occasione importante per indagare la complessità del processo d'insegnamento-apprendimento, in modo rigoroso, flessibile e autentico (Mariani, 2010).

Inoltre la valutazione INVALSI oltre a rappresentare uno strumento di rilevazione utile alla ricerca *sulla* scuola, può configurarsi anche come un'occasione *nella* scuola per attivare una riflessione critica su processi e modelli di insegnamento-apprendimento e su processi e modelli di valutazione.

Dovendo l'indagine pedagogica, inserirsi nella rottura tra teoria e pratica, come condizione del suo studio, il presente di lavoro di ricerca si inserisce nella "rottura" causata dall'introduzione del costrutto di competenza. L'ipotesi è dunque quella che l'introduzione di questo nuovo costrutto abbia una ricaduta sia sulla didattica d'aula, sia sul modo di intendere la valutazione. Le prove INVALSI hanno il mandato di valutare competenze, quali conseguenze esplicite ed implicite ha l'introduzione di una valutazione di questo tipo (standardizzata ed esterna) rispetto alla scuola? Può divenire occasione per una riflessione tra insegnanti al fine di favorire la composizione di un nuovo scenario didattico? E ancora, come una valutazione esterna e aderente un modello internazionale, agisce sulla pratica valutativa quotidiana di classe? La modifica? Come può tradursi nuovamente in una "*responsive constructivist evaluation*" (Guba, Lincoln, 1986)?

La domanda che dunque ha guidato l'indagine è stata quella di indagare se e a quali condizioni, partendo dagli esiti delle prove Invalsi è possibile progettare azioni didattiche coerenti ad una logica di promozione di competenze. Dopo quindi aver esplorato le letterature di riferimento sul costrutto, l'indagine si è concretizzata sul campo richiedendo metodologie di ricerca coerenti con l'analisi di processi così complessi e di natura sistemica. Il presente lavoro di ricerca si inserisce dunque all'interno del paradigma ecologico, volto alla comprensione della tessitura dei fenomeni educativi.

A questo proposito diventa vitale il principio del contesto che porta a considerare l'oggetto d'indagine come un sistema aperto nella relazione vitale con l'ambiente in cui si manifesta. La declinazione interpretativa ed ermeneutica del paradigma ecologico, acuisce l'importanza del contesto e della situazionalità dell'evento educativo, andando a scapito della generalizzabilità. Quest'ultima non è perseguibile nel momento in cui ogni fenomeno educativo si presenta come unico, questo fa sì che si rinunci all'idea di una identificazione di un modello e si aspiri, invece, alla comprensione del fenomeno stesso, rispondendo dunque ad una domanda di senso e evidenziandone l'utilità rispetto ad un miglioramento della pratica stessa. Rispetto a quanto appena illustrato, risulta coerente la scelta di adottare come strategia di ricerca l'*instrumental case study* (Stake, 1995; Merriam, 2001), il caso oggetto di studio è preso in considerazione perché si ritiene possa far luce su alcuni fenomeni. Quello che è accaduto nel presente lavoro di ricerca è stato quello di studiare

una serie di casi contemporaneamente realizzando dunque un *collective case study* (Yin, 1999). Si è trattato quindi di una serie di casi, indagati nel loro contesto naturalistico, sui quali è stata attivata una procedura di analisi comparativa. Sono stati dunque individuati cinque insegnanti partecipanti alla ricerca e questo ha permesso di realizzare con loro cinque percorsi didattici differenti. La filosofia della ricerca di questa fase vorrebbe connotarsi come fortemente partecipativa volta alla realizzazione di un dialogo cogenerativo tra ricercatore e pratici per l'elaborazione di una *local theory* dalla valenza trasformativa.

L'obiettivo della fase empirica è stato dunque quello di indagare i possibili legami tra le riflessioni emerse dalle prove INVALSI e una progettazione per competenze, attraverso il realizzarsi dei percorsi didattici documentati. Proprio per l'esigenza mostrata di essere sostenuti nel cambiamento gli insegnanti partecipanti sono stati accompagnati in un percorso riflessivo dal ricercatore all'interno di Laboratori di Pratiche riflessive, al fine di favorire l'esplicitazione dei processi cognitivi da cui si genera il saper pratico e le teorie dell'azione (Mortari, 2013).

Proprio perché ogni percorso non è stato definibile a priori, ma è stato fortemente influenzato dal contesto, il fine della ricerca è stato dunque quello di fornire orientamenti didattici possibili, che non rispondono a pretese di generalizzabilità, ma possono costruire una guida efficace per altri docenti su come orientarsi rispetto a questo scenario in cambiamento.

PROVE INVALSI E AZIONE DIDATTICA: QUALI RIFLESSIONI SULLA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE

I Parte - LA RICERCA TEORICA

1. Cosa significa valutare?

È opportuno iniziare una disamina sul tema della valutazione, illustrando la definizione, appartenente alla letteratura pedagogica, che ne fornisce Domenici: “valutare consiste nell’attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, ad un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità. Per far diventare tuttavia punto di riferimento comune, intersoggettivo, il valore attribuibile o attribuito a qualcosa, occorre che le modalità e lo strumento di misura impiegati, cioè le operazioni compiute e il metro di paragone usato per attribuire quel dato valore a quel preciso evento, siano resi espliciti” (Domenici, 1993, p. 4). La definizione appena riportata pone in modo evidente l’esigenza di circoscrivere più dettagliatamente il significato attribuito al termine. Lo sforzo definitorio, come evidenzia Katia Montalbetti, risponde a diverse funzioni come l’essere in grado di distinguere la valutazione intesa come ambito di studio e di ricerca scientifica, dalla valutazione come aspetto della vita quotidiana e l’essere capaci di orientarsi rispetto alle molteplici declinazioni ed orientamenti della valutazione presenti nel contesto scientifico (Montalbetti, 2011).

L’autrice evidenzia come l’esigenza del valutare sia strettamente connessa con l’attività umana, spesso infatti, formuliamo o siamo oggetto di valutazione senza che vi sia sempre consapevolezza ed intenzionalità nell’attribuzione di valore. In tal senso Montalbetti sottolinea, come nel linguaggio comune il termine valutazione stia ad indicare, sia il processo attraverso cui è elaborato un giudizio, sia l’esito del processo ovvero il giudizio stesso (Montalbetti, 2011). In questo modo la valutazione può essere intesa come percorso, costituito da un insieme di azioni, e come prodotto, in quanto giudizio positivo e negativo. Quanto riportato evidenzia maggiormente la fondatezza della necessità di distinguere fra due livelli: da un lato l’atto del valutare insito in quasi tutte le forme di comportamento individuale e collettivo e dall’altro la valutazione come settore di studio che assume l’adozione di procedure sistematiche per la formulazione dei giudizi e di evidenze a sostegno delle differenti posizioni (Altieri, 2009). Rispetto al secondo livello individuato, Ciucci mostra come “lo sforzo definitorio in merito alla valutazione abbia caratteri di problematicità e difficoltà, non tanto per la scarsità di proposte, quanto semmai per la molteplicità di prospettive e articolazioni possibili” (Ciucci, 2008, p. 22). La complessità del fenomeno aumenta nel momento in cui si tratta di valutare

un'esperienza educativa che non mira a definire delle modalità di intervento "oggettive" in senso assoluto (Domenici, 1993). Valutare in questo caso, consente di comprendere come un determinato processo abbia funzionato, di individuare le condizioni contingenti o strutturali che hanno consentito a quel processo di svolgersi in un certo modo, producendo determinati effetti. La valutazione, non consegna quindi nessuna "prescrizione rispetto a quello che si deve fare", ma offre l'opportunità di contestualizzare e riflettere sull'esperienza educativa, imparare da questa per la progettazione e la riprogettazione di percorsi e processi educativi.

Guilbert (1981) ha sintetizzato le domande fondamentali per descrivere la complessa natura della valutazione: la prima riguarda la sua identità, "che cos'è?", la seconda riguarda il "che cosa contiene?", cioè quali sono le sue funzioni essenziali, mentre la terza ha a che fare con i valori di riferimento, in altre parole quali sono i criteri guidano le scelte valutative.

Risulta pertanto evidente il carattere molteplice e sfaccettato della valutazione, che si differenzia a seconda delle diverse declinazioni: essa può essere infatti condotta in modo ufficiale (quindi pubblico e rigoroso) oppure ufficioso (utilizzando una comunicazione di tipo più informale); può essere interna (cioè promossa dall'interno del processo); oppure esterna (sviluppata quindi da un'entità esterna al processo che quindi si baserà su prestazioni contingenti); può riguardare un prodotto, o un processo; può valutare comportamenti osservabili attraverso una descrizione oppure un giudizio; può riguardare un caso singolo oppure può riguardare una situazione più generale.

La complessità della valutazione può essere dunque analizzata prendendo in esame le differenti variabili che la compongono. Queste possono essere discriminate a partire dalle diverse funzioni assunte dal processo valutativo. Oltre ad una funzione di tipo istituzionale-burocratico (certificazioni culturali o professionali), è importante sottolineare anche la funzione di *feedback* rispetto al raggiungimento di obiettivi; esiste poi una funzione relazionale, di comunicazione delle aspettative, ma anche una funzione principalmente educativa di guida rispetto ad una serie di comportamenti che l'individuo mette in atto nella costruzione dell'identità personale (Nigris, 2003). È possibile inoltre procedere con l'analisi di cosa si intende per valutazione, indagando la molteplicità di saperi che coinvolge: si tratta appunto di un sapere principalmente pedagogico che guida la riflessione rispetto ai significati educativi, ma anche di un sapere scientifico e tecnico in grado di rispondere alle richieste di rigosità, sistematicità. Oltre a ciò è presente un sapere di tipo psicologico che focalizza la connessione fra le pratiche valutative e le dinamiche psicologiche individuali (motivazione, emotività) o relazionali (conferma, stereotipi o immagini di sé). La valutazione comprende un sapere di tipo istituzionale-burocratico che intende sancire le responsabilità di un individuo di certificare l'acquisizione di competenze, capacità, conoscenze,

culturali o professionali; ma anche un sapere di tipo disciplinare che suggerisce le strutture e le sequenze del percorso di acquisizione della conoscenza in un certo ambito culturale.

Le differenti variabili elencate testimoniano ampiamente la complessità di questo processo dibattuto in modo approfondito anche in passato nel panorama educativo. Tuttavia questo fermento non ha dato luogo, soprattutto nel panorama nazionale, come conferma la letteratura più recente, allo sviluppo di una vera e propria cultura della valutazione (Moltabetti, 2011; Vannini, 2009; Cardarello, 2012). Quello che Viganò (2011) evidenzia come mancante è una recensione sistematica delle pratiche valutative che possa restituire lo stato dell'arte della valutazione con riferimento ai criteri delineati; non mancano infatti testi che ne definiscano modelli o coordinate teoriche di riferimento, ma si avverte la mancanza di strumenti che aiutino a conoscere l'esperienza e la pratica per analizzarla, così da farne occasione di apprendimento, unendo un sapere di tipo teorico con quello prassico in modo da radicare culturalmente anche i diversi processi in atto.

L'autrice segnala dunque come sia necessario lo sviluppo di una cultura della valutazione di tipo pedagogico, la quale, partendo dalla conoscenza delle teorie e dei modelli elaborati dalla ricerca scientifica, sia in grado di trovare contaminazioni proficue con il sapere che deriva dall'esperienza e dalle pratiche della scuola.

1.1 L'evoluzione del concetto di valutazione

L'evoluzione del concetto di valutazione nel tempo è sempre stata legata ai cambiamenti evidenziati nelle teorie del curriculum e dei processi di apprendimento. La varietà di modelli, di posizioni e prospettive emerse può essere ordinata e classificata in differenti modi (si veda ad esempio Stake, 1983, House, 1978, Webster, 1995, Guba, Lincoln, 1986; Guba, Lincoln, 1981). In questa sede prenderemo in esame la classificazione offerta da Guba e Lincoln (1989) all'interno della quale, gli autori, hanno individuato, in linea generale, quattro "generazioni": quella della "misurazione", quella della "descrizione", quella "del giudizio" e infine la generazione della "*responsive constructivist evaluation*".

La prima generazione ha assimilato il concetto di valutazione con quello di misurazione. Tyler (1949), ponendosi come esponente di un approccio di tipo funzionalista, è stato il pioniere di tale modello (1949). Secondo l'autore la condizione necessaria per condurre una valutazione è quella di elencare gli obiettivi preliminarmente in forma di comportamenti attesi, come viene ampiamente descritto all'interno della sua pubblicazione dal titolo "*Basic Principles of Curriculum and Instruction*" (1949). Pertanto il valutatore deve procedere con una programmazione di obiettivi e contenuti: la valutazione è buona, se e solo se, gli obiettivi sono stati perseguiti. È da mettere in

evidenza come il concetto di obiettivo abbia una costituzione espansiva, in grado di comprendere sia macro-obiettivi, assimilabili a finalità, sia micro-obiettivi caratterizzati da un elevato grado di analiticità, in riferimento alla descrizione delle prestazioni e ai processi cognitivi necessari per metterle in atto.

Il tentativo è stato dunque quello di introdurre una razionalità scientifica in grado di coordinare i processi di progettazione e valutazione. In questa logica, l'oggettività deve essere costantemente ricercata e la valutazione rappresenta il momento finale del percorso. In questo periodo si è registrato un grande sviluppo dei test intellettivi, attitudinali e di verifica dei rendimenti scolastici, considerando il valutatore alla stregua del metodologo. Questa generazione è definita tecnica in quanto valutare significava poco più che misurare, cioè collocare soggetti rispetto al raggiungimento di standard previsti in alcuni test. Nel tempo le critiche mosse a questo tipo di approccio che attribuiva importanza esclusiva agli obiettivi e alla misurazione degli *output* prodotti hanno indotto a prestare attenzione alla descrizione dell'oggetto d'indagine (seconda generazione). È nato così un nuovo approccio caratterizzato dalla descrizione di schemi di punti di forza e debolezza rispetto ad alcuni obiettivi prestabiliti. La misurazione non è più stata considerata equivalente alla valutazione, ma è stata ridefinita come uno dei diversi strumenti utilizzabili per questa attività.

All'interno di questa generazione si inserisce la tassonomia di Bloom (1956), una descrizione gerarchica delle operazioni mentali (conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione), dalle più semplici alle più complesse, da mettere in atto per il raggiungimento dell'obiettivo fissato. Successivamente Gagne, Briggs (1979) hanno perfezionato nuovamente il modello definendo delle condizioni interne intese come pre-requisiti e delle condizioni esterne come unità di apprendimento. Secondo Bloom la procedura da mettere in atto, una volta individuato il comportamento atteso, è quella di lavorare a ritroso (*working backwards*), descrivendo nel dettaglio le abilità necessarie al raggiungimento dell'obiettivo. Si tratta dunque di una *task analysis*, replicabile nel tempo. L'approccio tassonomico si è andato affinando con l'influsso della teoria cognitivista, passando da un modello centrato sull'analisi delle fasi operative che compongono un compito, a uno finalizzato ad individuare le strategie che le determinate tipologie di compito richiedono per essere adeguatamente affrontate e risolte.

Poiché era essenzialmente di natura descrittiva, la valutazione di seconda generazione trascurava, almeno in termini espliciti, una questione altrettanto importante, che Stake (1976), definisce come l'altro aspetto o faccia della valutazione: il giudizio. Si assiste dunque al passaggio da un approccio funzionalista ad uno di tipo fenomenologico. Il cambiamento netto rispetto al precedente modello di

riferimento consiste nell'identificare come parte rilevante del processo valutativo il valore sociale ed educativo, a discapito della rispondenza obiettivo-risposta. La valutazione ha iniziato così ad acquisire caratteristiche qualitative e contestuali, rinunciando all'oggettività e al distacco. In questa logica il valore formativo della valutazione si rende visibile se in grado di modificare la pratica. La centratura dell'azione è nell'individuo, non più nella capacità di prevedere i comportamenti che metterà in atto per risolvere un determinato compito. La teoria espressa da Stake della *responsive evaluation* è fortemente centrata sui soggetti coinvolti, nell'azione sulla comprensione e sul giudizio che questi ne danno. Quindi l'elemento giudicativo, non riguarda il valutatore, ma i protagonisti dell'azione. Questo tipo di valutazione si basa sull'assunto che gli stessi obiettivi siano da ritenere problematici; ossia gli scopi, non meno delle *performance* devono essere oggetto di valutazione. Inoltre il giudizio avrebbe reso necessario oltre che standard su cui basarsi, anche un "giudice" in grado di formularlo.

Alla luce del quadro qui presentato, Stake (1988) ha approfondito i modi di intendere il ruolo del valutatore. Per quanto riguarda la prima generazione, di derivazione positivista, costui è prima di tutto uno scienziato impegnato nello svolgimento di un processo oggettivo e nella formulazione di un responso senza interagire con la situazione. Nella seconda generazione il valutatore è un esperto che si pone al servizio del cliente secondo la prospettiva dell'*empowerment*; nella terza è accentuata la sua funzione di facilitazione della comunicazione in quanto mediatore fra le prospettive espresse dai diversi attori. L'avvento della quarta generazione ha sancito il riconoscimento della pluralità dei partecipanti al processo, dell'integrazione fra orientamenti metodologici differenziati ed ha rafforzato la funzione mediativa del valutatore.

Il passaggio dalla terza alla quarta generazione è stato promosso principalmente dai contributi di Scriven (1973), Weiss (1988; 1998) e di Patton (1987; 1990).

Secondo Scriven (1973) la valutazione è il processo di determinazione del merito (*merit*), della validità (*worth*) e del valore (*value*) delle cose. L'autore distingue tra una valutazione sommativa, che si svolge alla fine del percorso con lo scopo di rilevare esiti e prodotti e una valutazione formativa da svolgere *in itinere* con funzioni di monitoraggio, allo scopo di informare i soggetti coinvolti e di migliorare il processo di apprendimento. La valutazione sommativa sembra richiamare molto il modello *tyleriano*, da cui Scriven si discosta definendo la sua valutazione *goal free*, ossia libera da obiettivi. L'autore sostiene infatti che solo prendendo in considerazione tutti i possibili effetti di un processo di apprendimento, tutte le conseguenze previste e impreviste si possa valutare correttamente l'impatto complessivo di un progetto educativo. Per Scriven, e in questo consiste il carattere innovativo della teoria, il miglior valutatore è un valutatore ignorante cioè una

persona inconsapevole dell'obiettivo predefinito che è pertanto in grado di valutare gli effetti dell'intervento senza pregiudizi e pre-cognizioni. Nonostante le critiche di Scriven e l'intenso dibattito metodologico che esse hanno suscitato, il problema relativo a come legare l'attività di valutazione e gli obiettivi è rimasto oggetto di continua discussione. Le evoluzioni successive del modello si sono sempre più orientate alla valorizzazione della complessità del fenomeno valutativo. Oltre a quello di Scriven, anche il contributo di Weiss (1988; 1998) appare particolarmente innovativo. L'autore osserva come la valutazione possa essere considerata un'analisi sistematica del processo e/o del risultato del programma comparato ad un set di *standard* impliciti e espliciti, allo scopo di contribuire ad un miglioramento dello stesso. In tal senso la valutazione diventa un punto cardine sia dello sviluppo di teoria che della modifica di un programma: osservare le condizioni di implementazione del programma che si associano ai migliori esiti è un reale contributo di miglioramento. Queste valutazioni possono indicare quali parti del programma producono benefici, fornendo informazioni ancora più preziose quando si occupano della mediazione tra processi ed esiti. Le valutazioni basate sulla teoria prestano attenzione non solo ai programmi, ma anche a come reagiscono i partecipanti, generando dunque un lavoro di valutazione collettivo orientato all'azione. Il contributo di Patton (1986; 1987; 1990), invece, sottolinea come imprescindibile caratteristica del processo valutativo, la raccolta sistematica di informazioni, esplicitandone tre possibili scopi: formulare giudizi su un programma o una politica, migliorarne l'efficacia, oppure indirizzarne decisioni sulle prospettive future. L'attenzione si sposta dal programma alle funzioni che la valutazione può ricoprire. Una *Utilization-focused evaluation* ha come premessa quella di essere giudicata dalla sua utilità e dall'uso effettivo degli utenti. Questo genere di valutazione necessita, quindi, uno spostamento dal generale ed astratto, al reale e specifico, dal pubblico e dai possibili usi, a quelli che concretamente potrebbero essere potenziali utilizzatori. Questo processo risulta essere quindi molto contestuale. Il valutatore sviluppa necessariamente un rapporto di collaborazione con gli utenti destinati per aiutarli a determinare di quale tipo di valutazione hanno bisogno, negoziando con loro le possibilità presenti. *L'utilization-focused evaluation* aggiunge l'obbligo di specificare la destinazione d'uso da parte degli utenti previsti, si tratta dunque di un uso orientato del processo.

Grazie ai contributi di tali autori è stato possibile giungere ad una valutazione di quarta generazione, che si attesta a pieno titolo nell'approccio fenomenologico. Essa viene descritta come operazione interpretativa, come processo continuo, ricorsivo, divergente volto ad una riflessione critica dell'azione e una coerente ri-progettazione della pratica. L'approccio sotteso alla quarta generazione sembra più adatto a muoversi nell'orizzonte della complessità: concepisce il processo

come circolare attraverso l'integrazione tra la misurazione degli esiti, l'analisi del processo e i punti di vista degli attori partecipanti secondo una concezione allargata e partecipata. Definita anche *responsive constructivist evaluation* questo tipo di valutazione risulta costruttivista, in quanto opera delle scelte consapevoli rispetto agli elementi da valutare, e responsabile, non solo in quanto risponde alle caratteristiche di rigore nella raccolta dei dati, ma perchè assume che i soggetti interessati abbiano concezioni diverse rispetto alle richieste, ai costrutti e alle questioni. A questo proposito chi opera la valutazione deve promuovere il confronto tra questi soggetti in un processo di dialettica ermeneutica al fine di produrre un consenso comune verso la valutazione stessa (Giannandrea, 2008). La svolta innovativa della prospettiva costruttivista implica, da un lato, la perdita di controllo totale sul processo, dall'altro la possibilità di esaminarlo in tutta la sua complessità, definendolo come:

- un processo che ingloba la raccolta dei dati e la loro interpretazione in un processo unico e inseparabile;
- un processo locale, i cui esiti dipendono dal contesto e dai soggetti coinvolti;
- un processo socio/politico in quanto gli aspetti sociali, politici e culturali si integrano all'interno del processo di cambiamento che la valutazione promuove;
- un processo in cui tutti i soggetti coinvolti apprendono attraverso il confronto di punti di vista differenti, ma anche imparando una formulazione più efficace di reciproche questioni e domande;
- un processo continuo, ricorsivo, divergente perchè i risultati sono costruzioni sociali che devono essere continuamente ri-costruiti. Il concetto evolutivo di valutazione suggerisce che i disegni valutativi non possono essere completamente specificati a priori, ma devono evolversi con il procedere della valutazione stessa;
- un processo per condividere attendibilità più che definirla, risulta quindi essere un processo di tipo collaborativo, dove la negoziazione tra punti di vista non solo non può essere evitata ma diventa la base dell'intero processo;
- un processo che coinvolge i soggetti coinvolti in una relazione dialettica ed ermeneutica.

Adottare una prospettiva così complessa come quella proposta dalla quarta generazione, non significa non considerare la necessità di una componente di scientificità del processo, che si concretizza, in questo caso, nella rigorosità e sistematicità della raccolta ed elaborazione delle informazioni (Palumbo, 2001). L'adozione di un metodo scientifico richiede la costruzione di un percorso articolato nel quale la progettazione, la realizzazione delle diverse operazioni e la

valutazione risultano essere coerenti le une con le altre. La scientificità qui è dunque intesa in un'ottica costruttivista volta ad una implicante prospettiva orientata sul soggetto (De Mennato, 1994).

1.2 Valutazione e misurazione; valutazione e ricerca; valutazione come risorsa formativa

A partire dall'evoluzione del processo valutativo appena presentata, questo paragrafo intende soffermarsi su come la valutazione si sia legata nel tempo a differenti categorie interpretative evidenziando di volta in volta limiti e punti di forza.

Come già evidenziato (cfr. par. 1.2), agli esordi della storia della valutazione degli apprendimenti concetto stesso di valutazione è stato assimilato a quello di misurazione. Con il termine misurazione un'operazione convenzionale che consiste nell'associare un simbolo, meglio se in forma di numero, ad un oggetto ben definito, o a una sua particolare proprietà, secondo regole determinate. Sicuramente questa sovrapposizione di significato ha rappresentato dei vantaggi tra cui la riduzione del livello di ambiguità rispetto alla presa in esame dell'oggetto da valutare con la conseguente comparazione delle diverse possibili interpretazioni, oltre che la verifica di talune proposizioni o asserzioni.

Come sostiene Domenici (1993), gli strumenti appropriati per questo genere di valutazione sono le prove oggettive, a carattere strutturato o semistrutturato. I quesiti rappresentano un'adeguata campionatura delle conoscenze relative a uno o più ambiti specifici e ad un livello di complessità determinato, in modo da permettere la collocazione delle diverse prestazioni su una identica scala di misura. In questo contesto la valutazione si declina come controllo, vi è un'enfasi sulla definizione degli obiettivi formulati in modo preciso, non ambiguo, e in modo tale da rendere osservabili i comportamenti attesi e soprattutto misurabili le *performance* alle quali essi danno luogo (Lipari, 2002). La valutazione è orientata alla verifica diretta, ovvero come già detto al controllo, all'effettiva acquisizione di capacità operative e verte sulle dimensioni tecnico-operative dei comportamenti, sui risultati attesi e misurabili.

Sebbene questa modalità di operare possa raggiungere un'elevata rigosità metodologica nella procedura di applicazione, l'oggetto della valutazione, con l'evolversi dei paradigmi pedagogici di riferimento, con l'avvento dell'epistemologia della complessità, si è spostato dal prodotto al processo, andando a configurare lo stesso atto valutativo non più come momento finale di verifica di *output*, bensì come monitoraggio continuo dell'oggetto preso in esame.

La stessa relazione tra *input* ed esito viene a modificarsi, allontanandosi dal deterministico causa-effetto, in favore di una prospettiva maggiormente ecologica. La valutazione pertanto non è più

limitata all'analisi di dati e informazioni, seppur validi, per giustificare degli *output*, ma si concretizza come un processo, un'attività sistematica e intenzionale, dove la dimensione euristica ne costituisce il fondamento. La padronanza di abilità tecnico-metodologiche è condizione necessaria ma non sufficiente all'implementazione di un dispositivo valutativo; quest'ultimo si completa infatti con l'assunzione di un atteggiamento di ricerca aperto alla scoperta e sorretto da una disposizione critico-riflessiva. Questa pratica, ispirata alla riflessione, predilige un orientamento olistico, attribuisce importanza ai fatti, ma anche alle percezioni degli attori e alla tradizionale strumentazione standardizzata prevista dalla misurazione. Si privilegia, pertanto, un altro genere di restituzione. In questi termini, infatti, la valutazione diviene una leva per supportare il/ i soggetto /i coinvolto/i all'investimento su se stesso come possibilità di rinnovamento (Fontana, Varchetta, 2005).

La constatazione sempre più frequente dei limiti derivanti dall'adozione di una razionalità tecnica ha fatto sì che i modelli di riferimento si orientassero sempre di più verso una razionalità di euristica. In tale prospettiva la valutazione diviene una risorsa per l'apprendimento supportando i singoli e l'organizzazione del lavoro nella tensione verso il risultato auspicato.

In tal senso la logica è simile a quella della ricerca. Valutazione e ricerca sono infatti due processi intenzionali costituiti da una sequenza logica e cronologica di azioni finalizzate alla costruzione di conoscenza secondo procedure orientate dal rigore e dalla scientificità. Lichtner (1999) aiuta a comprendere meglio il binomio tra valutazione e ricerca. Secondo l'autore infatti, è la logica della ricerca che deve guidare il percorso valutativo perché quest'ultimo deve offrire un contributo conoscitivo come preconditione per offrirne uno utile. La ricerca è dunque considerata una categoria con cui progettare e attribuire significato alla valutazione nel suo complesso. Secondo questa prospettiva scopo della valutazione diviene la scoperta dei molteplici esiti ed effetti di un intervento attraverso la ricostruzione del sistema di azione che li comprende. La valutazione intesa come ricerca, secondo Vergani (2004), procede secondo un metodo di tipo induttivo mettendo al centro della propria attenzione una pluralità di dimensioni:

- a) i risultati di un intervento;
- b) le modalità della loro produzione;
- c) le condizioni organizzative che hanno reso possibile tale produzione cioè i sistemi d'azione, gli attori implicati, le loro logiche d'azione.

La direzione più recente infine è quella dell'utilizzo della valutazione come risorsa formativa. Già si è detto della relazione fra valutazione, riflessione e ricerca; tale rapporto assume un significato

particolare nell'ambito della formazione poiché un'azione valutativa fondata sulla dimensione riflessiva ed euristica può svolgere autenticamente un compito di natura formativa.

Valutazione e formazione sono processi interconnessi la cui relazione può essere colta da differenti prospettive. Per un verso la valutazione fa parte della formazione in quanto ne costituisce un presupposto per l'avvio in termini di analisi di contesto, un elemento indispensabile per autoregolare il processo, uno strumento per rilevare esiti a breve, medio e lungo termine. Meno riconosciuta è la funzione formativa svolta dalla valutazione a beneficio dei partecipanti al processo.

Questa interpretazione è più facilmente accettata se riferita all'autovalutazione, ma a ben vedere l'impostazione di un percorso di etero-valutazione può essere un'occasione di crescita altrettanto significativa perché il valutatore può fungere da stimolo aiutando ad uscire dall'autoreferenzialità. Ovviamente in questa prospettiva si abbandona l'idea del valutatore come professionista che dispone di un *kit* tecnico, che applica strumenti e procedure e restituisce esiti, qui si configura piuttosto come un professionista impegnato nella costruzione di un contesto nel quale far emergere e rilevare percezioni e dati, rileggerli e attribuirvi significati secondo una concezione allargata e partecipata.

Quest'impostazione della valutazione non vanifica la tensione all'oggettività ma ne fa cogliere il valore aggiunto: alla funzione di dichiarare staticamente ciò che c'è (esiti) è complementare una visione più dinamica che rintraccia le relazioni per far emergere prospettive di sviluppo. Si ampliano pertanto gli orizzonti temporali entro cui il processo valutativo può operare, non solo si rafforza la sua utilità per rilevare dati sul passato o nel presente, ma anche per costruire il futuro assolvendo a pieno la funzione di *empowerment* del singolo e del contesto.

Rendere un contesto di apprendimento significativo stimolando processi di natura trasformativa è un obiettivo che può essere favorito dalla messa in campo di percorsi valutativi improntati alla riflessività. In questo caso la valutazione è formativa, in quanto educa e trasforma i soggetti partecipanti fornendo loro strumenti per l'acquisizione di consapevolezza e conseguente capacità di autodeterminazione (Bondioli, Ferrari, Pitturelli, 2004). L'orientamento riflessivo pertanto, avvalorata il risvolto formativo della valutazione proprio perché, come sottolinea Fabbri il pensiero riflessivo si pone come dispositivo di crescita e di sviluppo individuale organizzativo all'interno del quale la valutazione diviene una leva strategica di formazione (2007). La valutazione riflessiva è uno strumento funzionale a stimolare e ad accompagnare il processo formativo oltre che una logica di rendicontazione. *Accountability* e *learning* divengono dimensioni complementari e integrate all'interno di un'azione valutativa radicata nella pratica. La riflessività diviene dunque un

“presupposto epistemologico che legittima un dispositivo formativo e un’azione valutativa dentro i quali l’agire professionale si rinnova attraverso il continuo scambio dialogico e dialettico tra soggetto ed esperienza” (Fabbri, 2007, p. 99).

Con riferimento specifico al rapporto tra sistema formativo e valutazione Tessaro (1997) individua quattro tipologie di operazioni valutative che sintetizzano la pluralità degli interventi e aiutano a situare gli esiti raggiunti. La prima definita in termini di accertamento, consiste nella misurazione di specifici comportamenti/prestazioni, la seconda, qualificata dal termine verifica, attiene al confronto tra il progetto iniziale e il risultato raggiunto che sfocia nell’attenzione o nel rifiuto dell’ipotesi di progetto formulata; la terza, definita propriamente valutazione riguarda la restituzione dell’esito formativo dei processi attivati; la quarta corrispondente alla meta valutazione, sottopone l’intero processo a valutazione critico-riflessiva. Tra le quattro operazioni sussiste una relazione di progressivo sviluppo, nella quale ciascuna attività ingloba e dipende dalle precedenti all’interno di una visione sistemica, dove gli *outcomes* delle precedenti fungono da *input* e determinano le attività successive.

Alla luce di quanto detto il processo valutativo non obbedisce più ad una logica di mero controllo, ma diviene uno strumento con cui riflettere sull’esperienza e sulle pratiche agite per trarre indicazioni migliorative. Valutare diviene dunque un’operazione essenziale per promuovere un processo continuo di riorganizzazione, ricostruzione e modifica dell’azione. Questo processo, costituendosi come atto formativo, consente il progressivo incremento dei diversi livelli di consapevolezza degli attori coinvolti.

2.Valutazione a scuola

Come precedentemente descritto, l'azione del valutare è un'interpretazione soggettiva, che agisce sul modo di conoscere la realtà (Giannandrea, 2008). Questo processo interpretativo e di costruzione di significati, nel momento in cui entra all'interno dell'Istituzione Scolastica, deve essere oggetto di una riflessione in grado di indagare e mettere in discussione la multiformità e la complessità di cui si compone.

Nonostante questo come evidenziato da Nigris (2003), quando si affronta il tema della valutazione sembra di inoltrarsi in un ambito distinto da quello delle altre questioni pedagogiche, sembra un problema a sé che non riguarda le questioni scolastiche più generali, ma anzi le disturba, le intacca. Interrogazioni, esami, verifiche test di ingresso, voti sono spesso protagonisti indesiderati della vita scolastica tanto che molti insegnanti definiscono la valutazione o come un dovere da assolvere o come un male necessario (Demetrio, Bella, 2000). Si capisce come talvolta essa sia considerata un vero e proprio argomento tabù dagli stessi soggetti che operano all'interno del contesto scolastico (cfr. par. 2.1).

Quanto appena descritto testimonia ancora una volta la complessità del fenomeno della valutazione in generale e della relazione tra valutazione e scuola in particolare; la valutazione didattica infatti è frutto dell'intersezione di numerose variabili e dell'interazione tra numerosi soggetti con intenzioni e obiettivi molteplici.

La valutazione pedagogico-didattica si riferisce pertanto alle acquisizioni che un soggetto ha raggiunto dopo aver compiuto un percorso formativo, inteso come processo di trasformazione delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti (Capperucci, 2011).

Il fenomeno valutativo può configurarsi secondo forme e funzioni differenti relative al momento in cui si colloca all'interno del percorso formativo:

- valutazione *ex-ante* che avviene prima dell'avvio dell'intervento,
- valutazione *in itinere* che ne accompagna lo svolgimento,
- valutazione *ex post* che si attua al termine dello stesso.

Per quanto riguarda la prima possibilità, essa è intesa come analisi degli stati iniziali e perciò è in stretta connessione con l'esordio della progettazione; essa può contribuire alla definizione di obiettivi generali e/o alla loro declinazione in obiettivi specifici, serve dunque per valutare la fattibilità dell'intervento, la pertinenza e i bisogni dei destinatari (Lipari, 2009).

Una valutazione *in itinere*, invece, funge da supporto alla regolazione del processo educativo ed è strettamente connessa con il monitoraggio. Quest'ultimo è da più parti interpretato come azione per ricostruire gli aspetti-chiave riguardanti l'attuazione di una specifica attività che permettono di

osservare se l'attività in questione sta realizzandosi come previsto e in linea con specifici *standard* di riferimento (Altieri, 2009; Stame, 1998). Non mancano tuttavia precisazioni come ad esempio quella di Lichtner (1999) il quale suggerisce di integrare questa concezione classica con un'accezione di monitoraggio più ampia. In tal senso quest'ultimo può essere inteso come raccolta di dati rigorosa e strutturata sotto il profilo metodologico su aspetti già definiti ma anche su variabili inattese e lo qualifica non solo come registrazione di conformità, ma come azione mirata a cogliere il senso delle eventuali modifiche o scostamenti.

La valutazione *in itinere* in ogni caso non analizza tutti gli aspetti sui quali è attivo il monitoraggio, non è co-esistiva rispetto all'attuazione dell'intervento, ma è svolta in momenti determinati (Stame, 1998). Le due finalità principali di questa operazione sono: informare e giudicare; la produzione del dato in modo rigoroso, ma ancora parziale (informare) svolta nel monitoraggio costituisce un elemento indispensabile, ma necessita dell'attribuzione del significato per poter sfociare in un giudizio valutativo (giudicare) (Ciucci, 1998). Le operazioni di valutazione *in itinere* devono fornire elementi di riflessione e proposte concrete, tali da migliorare o ri-orientare, se possibile, la messa in opera dei percorsi curricolari.

Una valutazione *ex-post* si pone come fine quello di verificare l'efficienza e l'efficacia del raggiungimento di obiettivi prefissati e l'impatto degli interventi in relazione ai benefici ipotizzati. È agita quando il soggetto da valutare ha concluso l'attività ed è prevalentemente centrata sui risultati attesi.

Dopo aver discusso le funzioni assunte dalla valutazione a seconda del momento in cui essa interviene nel percorso didattico, si presenta un repertorio di possibili strumenti di indagine utilizzati nei processi valutativi.

Si tratta di strumenti fondati sulla rilevazione empirica sul campo (questionari, osservazioni) oppure di strumenti che privilegiano l'analisi dei significati e degli apprendimenti costruiti dai soggetti (interviste, interrogazioni). Riferendosi più specificatamente alle proprietà metodologiche è possibile produrre la seguente classificazione: strumenti interrogativi (interviste, colloqui orali, questionari, *focus group*), osservativi (osservazioni strutturate, registrazioni video) ed analitici (diari, relazioni, documentazioni). È importante ricordare come gli strumenti scelti riflettano una precisa operazione teorica: “sono selettivi rispetto a cosa rilevare e cosa no: devono essere adeguati alle specifiche istanze di ogni situazione particolare e coerenti rispetto al quadro teorico di riferimento” (Mostarda, 2008, p. 461). Sul piano generale, è certamente condivisibile, la raccomandazione di ricorrere a metodologie in un'ottica di complementarità e integrazione in modo da pervenire ad una rappresentazione più articolata della realtà. È consigliabile dunque il

ricorso congiunto a tecniche derivanti anche da orientamenti metodologici differenziati, “oggi non si cerca più il metodo: si discute tra i vari presenti e più in generale si ricerca quale ne sia la combinazione ogni volta più adatta al disegno specifico di una particolare valutazione” (Altieri, 2009, p. 261).

Oltre a quelli presentati, uno degli strumenti valutativi più utilizzati in ambito scolastico è quello delle prove di verifica. Riferendosi alle pratiche didattiche più diffuse, un modo di distinguere le prove di verifica è riconducibile alla modalità di esplicitazione delle conoscenze: prove scritte o orali; scritto-grafiche; pratico-operative. Un'altra modalità di categorizzazione può essere relativa al momento in cui vengono somministrate (prove iniziali o di ingresso, prove intermedie, finali o d'uscita), oppure ancora alla funzione cui esse rispondono (diagnostica, formativa, sommativa) oppure infine in base al numero di allievi cui sono dirette (individuali, collettive, di piccolo gruppo, di grande gruppo).

Come sottolineano Vertecchi (1998) e Domenici (1993) nella scelta della prova di verifica occorre tener presente alcune condizioni:

- Stabilire cosa si vuole sottoporre a verifica (definizione degli obiettivi).
- Predisporre prove in modo che siano in grado di sollecitare prestazioni direttamente connesse agli obiettivi di apprendimento (validità della prova).
- Fare in modo che le informazioni che si ottengono siano il meno possibile ambigue e cioè che possano essere rilevate in maniera uniforme da diversi osservatori (attendibilità della prova).
- Fare affidamento su una certa disponibilità dell'allievo a fornire segni del suo apprendimento nei confronti di un valutatore esterno.

In questa prospettiva, secondo questi autori, è possibile una classificazione delle prove da somministrare agli alunni considerando come variabili discriminanti lo stimolo e la risposta: “dalla qualità degli stimoli e delle risposte deriverà in gran parte il grado di validità e di attendibilità dei dati e delle informazioni che si assumeranno utilizzando una certa prova”(Vertecchi, 1998, p. 70).

In questo modo si potranno ottenere quattro tipologie di prove:

- 1- *Prove a stimolo aperto e a risposta aperta.* Tale tipologia comprende tutti gli strumenti tradizionali di accertamento delle prestazioni scolastiche: il tema o l'interrogazione. Lo stimolo consiste nel fornire una certa area di problemi o tematiche entro cui orientarsi, la risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare in modo personale, di raccogliere e organizzare le conoscenze/informazioni possedute. L'apertura dello stimolo e della risposta impediscono a posteriori di leggere le prestazioni fornite in maniera univoca, infatti

questo tipo di prova fa emergere tutte le debolezze di una valutazione troppo soggettiva e impressionistica: spesso non vengono esplicitate agli alunni quali conoscenze, abilità o competenze verranno verificate, questo fa sì che gli allievi si trovino a dover interpretare una richiesta offrendo un modello di lettura della realtà che non sempre corrisponde a quello dell'insegnante. Inoltre nel caso delle interrogazioni l'affidabilità della valutazione viene maggiormente inficiata dalla dinamica relazionale, comunicativa e emotiva del soggetto. A questo proposito è stata la ricerca più recente situata nel campo della linguistica, della pragmatica della comunicazione, delle teorie della conoscenza e della didattica che ha indagato come le diverse tipologie di domande formulate dagli adulti influenzino le risposte di bambini e ragazzi e di quanto le richieste siano coerenti con i modelli didattici ed educativi adottati (Nigris, 2009; Zecca, 2000).

2- *Prove a stimolo chiuso e a risposta chiusa.* Le così definite prove strutturate o *achievement tests*, sono caratterizzate dalla riduzione massima dell'interpretazione possibile dell'esattezza della risposta. Inoltre stabilendo un punteggio da assegnare ad ogni risposta esatta, garantiscono la replicabilità dello stesso a prescindere da chi correggerà la prova. A seconda di come vengono presentati i quesiti si possono distinguere quattro tipi di *item*: vero o falso; completamenti; corrispondenze o scelte multiple. Solitamente l'area disciplinare di appartenenza, la durata, la lunghezza, la correlazione tra risposte e i punteggi sono stati stabiliti e comunicati prima della prova stessa. I quesiti dovranno rappresentare un'adeguata gamma delle conoscenze relative agli ambiti disciplinari prescelti, ad esempio i vero o falso verificheranno solo il riconoscimento o la semplice rievocazione di conoscenze semplici, le scelte multiple invece potranno sollecitare il confronto tra varie soluzioni di problemi. In ogni caso, non richiedendo mai una produzione di pensiero autonomo, il docente non potrà essere certo dell'interiorizzazione dell'apprendimento. Se si utilizzano solo prove di questo tipo quello a cui si assiste è una riduzione della complessità dell'atto valutativo e un addestramento del pensiero a risposte codificate, a discapito della riflessione critica. Per questa ragione alcuni docenti hanno rifiutato totalmente queste prove, senza considerare la loro positività nell'ambito di alcune tipologie apprendimento. Le prove strutturate infatti, se bene costruite e adeguatamente mirate, danno la possibilità di ridurre la discrezionalità della valutazione, fornendo dati più attendibili di quelli ottenuti con altre tipologie di verifica.

- 3- *Prove a stimolo chiuso e a risposta aperta*, o prove semi-strutturate. Sono costituite da una serie di sotto domande che aiutano a delineare una traccia entro la quale rispondere, ad esempio, come accade nei saggi brevi. Lo stimolo si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che si intende sollecitare, la risposta tuttavia può essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce ad organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta. Sono generalmente dati una serie di quesiti che richiedono ai soggetti di formulare autonomamente il testo delle risposte, rispettando alcuni vincoli prescrittivi che le rendono confrontabili secondo criteri di correzione predefiniti. Il fatto che lo stimolo sia chiuso, riduce l'interpretabilità della richiesta che si verificava nella prima tipologia di prove analizzate, favorendo anche una maggiore definizione dell'accettabilità della risposta (Domenici, 1993).
- 4- *Prove a stimolo aperto e a risposta chiusa*. Sono definite pseudo prove, lo stimolo è generalmente ampio e generico e la risposta deve essere però specifica e riferirsi sia nei contenuti che nella articolazione a quello che l'insegnante ha in mente. In questo caso l'insegnante non cerca una vera risposta, ma solo una conferma sul piano affettivo da parte dell'allievo.

È importante tenere in considerazione le diverse tipologie di prova e i diversi intenti che ne motivano l'uso. In tal senso Domenici (1993), ricorda come per ogni funzione e/o obiettivo specifico della valutazione sia necessario impiegare uno strumento di verifica omologo e congruente con quella funzione e/o con quell'obiettivo.

In sintesi, la ricerca docimologica mostra come ogni tipologia di prova non sia valida di per sé, ma debba trovare corrispondenza per essere scelta all'interno di un piano metodologico e teorico più ampio del docente. Ognuna può rispondere ad esigenze specifiche ed è auspicabile che, per proporre e verificare un progetto educativo e didattico articolato si faccia ricorso all'uso congiunto ed integrato di prove diverse.

Ricordiamo inoltre come a fianco delle prove analizzate, considerate ufficialmente strumenti istituzionali di verifica poiché consentono una valutazione *ad personam*, negli anni si siano evidenziati vantaggi nell'affiancare a quest'ultime strumenti di valutazione meno strutturati e individualizzati, ma pur sempre efficaci quali la discussione in classe i prodotti del lavoro del gruppo, l'osservazione di comportamenti verbali o delle azioni dei soggetti durante le diverse attività. L'utilizzo integrato dei diversi strumenti presentati pertanto, può aiutare il docente a

ricostruire un'immagine di alunno e della costruzione che egli dà della realtà sufficientemente complessa ed articolata.

2.1 Valutazione come tabù

Pensare alla questione della valutazione scolastica fa spesso emergere l'immagine di un oggetto tabù, un oggetto denso di equivoci, ambiguità e contraddizioni, non che sovradeterminato da un groviglio confuso di significati, funzioni e definizioni (Rezzara, 2000).

Questa rappresentazione deriva dal profondo squilibrio esistente tra quanto è forte e decisiva la presenza della valutazione nei contesti formativi scolastici e quanto invece siano rare e faticose le occasioni in cui la valutazione è assunta come oggetto di tematizzazione e problematizzazione educativa specifica in quanto funzione educativa. Tabù quindi inteso come realtà ben nota di cui tuttavia si evita di parlare in modo approfondito e che deve essere isolata e separata da altri elementi.

Questo non sta ad indicare che a scuola non si parli di valutazione, anzi questa tematica risulta da sempre uno dei temi pedagogici più trattati, sia nelle normative scolastiche, sia nel dibattito sociale sulla scuola, ma i discorsi che si fanno sulla valutazione sono spesso orientati ad aspetti specifici e settoriali, come i suoi strumenti, i metodi, le conseguenze, con una focalizzazione per lo più tecnica e burocratica o etica che comunque rimangono riduzioni, rispetto al considerare, la valutazione come aspetto centrale del processo formativo e della relazione educativa. Ciò che viene eluso è proprio l'aspetto della problematizzazione pedagogica della valutazione, ovvero, la riflessione, gli interrogativi, il senso, le scelte che il valutare comporta all'interno di istituzioni scolastiche.

Il contrasto tra il ruolo fondamentale che la valutazione riveste nell'esperienza scolastica e la difficoltà con cui essa diventa oggetto di pensiero intenzionale è evidente pensando a quanto spazio occupi nelle azioni educative, nei discorsi nei pensieri, dei protagonisti della scuola: insegnanti, allievi, famiglie.

Per gli insegnanti una parte considerevole dell'azione di classe, del lavoro collegiale e del rapporto con le famiglie ha a che fare con la valutazione, e tutto questo implica, discussioni confronti e responsabilità che se non esplicitate rischiano di agire sotterraneamente nella pratica quotidiana di insegnamento. Attraverso la valutazione, infatti, l'insegnante trasmette le sue idee, le sue aspettative e i suoi valori relativi alla scuola, all'apprendimento, all'intelligenza dell'alunno e alle sue potenzialità. Dagli alunni la valutazione viene percepita come una realtà data, intrinseca alla logica scolastica, espressione del dovere-potere attribuito all'istituzione-scuola; incide sulla stima e sulla rappresentazione di sé, tanto che molti studenti arrivano a considerarsi meritevoli solo in relazione

ai risultati scolastici. Sono rare le occasioni in cui la valutazione diviene oggetto di pensiero condiviso tra alunni e docenti. Anche per le famiglie il rapporto con la valutazione è continuo, i colloqui riguardanti i figli vertono molto spesso su questo tema, e non capitano spesso le occasioni dove viene permesso loro di cogliere la complessità e la problematicità educativa della funzione valutativa e delle sue logiche interne. I genitori spesso finiscono con l'interpretare il voto come uno specchio del lavoro d'aula del proprio figlio o della capacità dei docenti di comprensione nei loro confronti; attraverso il giudizio fornito da parte degli insegnanti, spesso le famiglie stesse si sentono valutate a loro volta. Nonostante ciò, nella maggioranza dei casi, il voto rimane l'unico canale attraverso cui avvengono le comunicazioni famiglia-scuola (Nigris, 2003).

Gli aspetti di ambiguità sono molti e riguardano l'annoso dilemma tra la funzione selettiva, intesa come possibilità di controllo, e la funzione educativa di orientare e promuovere il processo. La storia della scuola, le sue esperienze e le sue leggi, il dibattito pedagogico ha mostrato di aver recepito, integrato, istituzionalizzato la doppia anima della valutazione; tuttavia il vissuto confusivo si è spostato su un piano più interno e meno visibile, che ha al centro la dimensione relazionale degli atti valutativi. La necessità di valutare altri infatti non può non rimandare alla possibilità di essere valutati, le risonanze affettivo-emotive delle esperienze valutative vissute richiamano un alone di ambiguità nell'interpretazione della situazione. Questo rimanda all'ambiguità tra l'attribuire la responsabilità di ciò che accade ad altri (l'allievo, i condizionamenti esterni, il *curriculum*) e quindi in qualche modo estromettere il problema, o invece assumere il dato rilevato come realtà che interroga tutto il processo educativo in atto e far ricadere il significato della valutazione sulla gestione del processo.

C'è poi un ulteriore sdoppiamento che crea fraintendimento tra una valutazione buona che informa guida, orienta, comunica, crea un rapporto tra educatore e allievo e una valutazione cattiva che punisce, giudica, allontana inquina la relazione e l'immagine di sé. L'ambiguità risiede nel fatto che la presenza del controllo nel rapporto educativo conterrebbe teoricamente la potenzialità di una comunicazione significativa, che diventa cura, progetto condiviso, ma che nella realtà si esprime ed è sentito dal valutato come il potere di giudicare, vanificando la possibilità di creare una relazione sana.

Infine, una ulteriore ambiguità di fondo è indicata nella contraddizione tra valutazione di prodotto e valutazione di processo che rimanda all'opposizione tra accertamento, verifica di uno stato e l'osservazione che accompagna un processo in corso, aperto e complesso. È possibile pertanto individuare un divario tra un assunto di certezza, di verificabilità sicura che si esprime nel suo

risultato visibile, e un'immagine di apertura a interpretazioni molteplici connesse alla lettura di un processo.

Contrastare il tabù significherebbe dunque istaurare un rapporto diverso con la dimensione valutativa: da oggetto sgradevole, temuto, evitato, dovrebbe diventare dimensione strutturale del processo educativo su cui interrogarsi, fare scelte, progettare, assumendo la piena consapevolezza della sua presenza, della sua potenza, delle sue ambiguità, dei suoi rischi, ma anche delle sue possibilità di fare educazione. Questo consentirebbe di guardare alla valutazione in un'ottica formativa di promozione di cambiamento e, pertanto, di apprendimento.

2.2 La primazia del docente nell'atto valutativo

Un fattore ulteriore che genera controversie sul tema, specialmente nel panorama nazionale, è “la primazia del docente” riguardo l'atto valutativo (Capperucci, 2004). La delega incondizionata al docente, non arginata da scelte di criteri condivisi ha implicato decisioni spesso discrezionali e soggettive. Nel corso del tempo si è diffusa la convinzione che fosse compito e responsabilità del docente stesso valutare l'apprendimento degli alunni, nonostante la normativa stessa faccia riferimento ad una dimensione collegiale di valutazione.

Le modalità di attuazione di questo compito possono incidere, profondamente, sull'atteggiamento dell'alunno nei confronti dello studio. Attraverso la valutazione, infatti, l'insegnante trasmette le sue idee, le sue aspettative e i suoi valori relativi alla scuola, all'apprendimento, all'intelligenza dell'alunno e alle sue potenzialità. Ricondere la valutazione ad un alveo quasi privatistico, non risulta sempre trasparente in quanto essa non è in tal modo preceduta da un riflessione condivisa e collegiale attorno agli strumenti e ai criteri da impiegare.

L'insegnante nel valutare, può essere influenzato non solo dal punteggio ottenuto ad un test ma dall'aspetto fisico dell'allievo, dal suo modo di esprimersi, di interagire, dai voti nelle altre discipline, dalla presenza di un fratello nella scuola (se il fratello disturba ci si aspetta lo stesso comportamento). L'esperimento condotto da Rosenthal e Jacobson (1983)², in una scuola elementare pubblica, ne dà conferma. L'indagine ha mostrato come i diversi *feedback* dell'insegnante siano in grado di influenzare fortemente le *performance* degli alunni. L'insegnante, infatti, può inviare ad un alunno: affetto "sono contento di vederti coraggioso nell'affrontare questa

² All'inizio dell'anno scolastico, gli sperimentatori distribuirono un test di intelligenza a tutti i bambini e fecero credere agli insegnanti che il test fosse in grado di predire lo sviluppo dell'intelligenza. Dopo la somministrazione del test gli sperimentatori scelsero a caso dei bambini, indicandoli come alunni che nel corso dell'anno avrebbero avuto un forte incremento intellettuale. Otto mesi più tardi, tutti i bambini furono sottoposti ad un secondo test da cui risultò che le aspettative degli insegnanti avevano giovato ai bambini che erano stati segnalati (Rosenthal, Jacobson, 1983).

materia"; incoraggiamento "penso che tu sia capace di farlo"; indicazioni: "potresti fare in questo modo"; interessamento: "fammi capire che cosa non hai capito"; partecipazione: "bravissimo, ci sei riuscito!" sostegno : "se hai bisogno di aiuto, chiamami. Sono qua per te!".

Per l'insegnante diventa quindi fondamentale essere consapevole delle conseguenze delle proprie attese verso gli studenti, in particolare rispetto agli alunni con problemi "motivazionali", anche al fine di non lasciarsi influenzare da informazioni fuorvianti (come classe sociale, provenienza, sesso, *curriculum* scolastico precedente).

Sul versante opposto, inoltre, come sostiene Vannini (2009), la carenza di strumenti teorici e metodologici sul tema della valutazione genera comportamenti non sempre consapevoli e riflessivi che scaturiscono in resistenze non argomentate alle richieste di maggior rigosità e sistematicità. Si assiste così ad arroccamenti in posizioni tradizionali che si rifanno a vecchi modelli basati sul prodotto e sulla prestazione.

Questo è dettato dal fatto che la valutazione si configura come un oggetto molteplice in quanto molto ricco di una pluralità di componenti, di funzioni, di piani. La valutazione contiene per sua natura una complessità difficilmente riconducibile ad una soluzione lineare, a risposte univoche a protocolli d'azione certi. Come sostiene Rezzara (2000) la natura della valutazione si declina rispetto alla sua identità (che cos'è? Di quali elementi si compone?), alla sua ragione d'essere (quali sono le sue funzioni) e ai suoi valori di riferimento, tutti questi elementi sono presenti contemporaneamente sulla scena educativa e non è semplice individuarli singolarmente.

A tutta questa complessità va aggiunta una mancanza di una cultura della valutazione (Montabetti, 2011; Vannini, 2009), tipicamente nazionale, che agisce sull'istituzione. Vannini (2009) definisce confusa la collocazione che la valutazione assume all'interno della scuola. Le ricerche condotte con gli insegnanti hanno più volte evidenziato le difficoltà che esistono nell'attribuire chiare e condivise funzioni della valutazione scolastica. L'ormai famosa metafora di Popham (1975 ripresa da Giovannini, 1994 e in Benvenuto, 2003) di "giungla terminologica", utilizzata per indicare la molteplicità di espressioni lessicali presenti in ambito valutativo, aiuta a descrivere lo stato confusivo del docente di fronte alla valutazione.

La carenza di strumenti teorici e metodologici all'interno delle scuole su queste tematiche porta l'insegnante a porsi al riparo da tanti stimoli e a ripiegare su un modo di fare didattica di tipo tradizionale, dove la valutazione torna solamente ad essere uno strumento che ciascun docente utilizza in modo arbitrario, in risposta a logiche implicite e non condivise collegialmente. Queste reazioni sono provocate dal grande disorientamento dei docenti innescato anche da numerosi interventi di legge, che non hanno considerato la scuola tra gli interlocutori privilegiati.

2.3 Orientamenti teorici: didattica e valutazione

Il tema della valutazione dei processi nell'istituzione scolastica, proprio per il fatto di essere un nodo cruciale della formazione è stato continuamente elaborato e concettualizzato ripetutamente da parte della ricerca pedagogica.

Questa, a partire dalle diverse concezioni educative e dai diversi fondamenti teorici ed epistemologici che si riconoscono al suo interno e che fondano il pensiero delle sue scuole e dei suoi studiosi, ha proposto continuamente nuovi concetti di valutazione, nuove definizioni della sua funzione, nuovi criteri e metodi per le procedure valutative.

Gli orientamenti teorici e gli approcci metodologici sono penetrati a scuola sia tramite la formazione degli insegnanti sia attraverso documenti legislativi e di orientamento che hanno regolamentato prescrivendoli o raccomandandoli usi criteri e strumenti della valutazione scolastica.

A seconda della prospettiva teorico-epistemologica di riferimento, il presente paragrafo espone la formulazione dei diversi obiettivi, il tipo di didattica messa in atto, il tipo di apprendimento atteso e il diverso approccio valutativo che ne è scaturito:

- *L'approccio docimologico.* Ripercorrendo le tappe della ricerca pedagogica che ha avuto come oggetto privilegiato la valutazione diventa innanzitutto inevitabile soffermarsi sugli studi docimologici. La docimologia, a partire dall'originaria matrice psicometrica intesa a misurare attitudini e capacità intellettive, si è sviluppata come una branca specifica della didattica, occupandosi del controllo e del giudizio, coniugando l'interesse per la misura dei risultati educativi con la più ampia problematica delle funzioni e dei criteri della valutazione (Calonghi, 1976; Domenici, 1993; Visalberghi, 1955). La ricaduta più visibile della ricerca docimologica nella scuola è la produzione di strumenti e tecniche per la rilevazione del rendimento e dei risultati ispirati alla ricerca di oggettività e rigore. È dunque su un piano prevalentemente tecnico che le istanze docimologiche sono penetrate nella cultura scolastica, declinandosi come richiamo alla necessità di sostituire alle procedure tradizionali di valutazione, considerate inattendibili perché basate sull'arbitrio dell'insegnante, con tecniche più rigorose di accertamento e criteri oggettivi di giudizio.

Il problema è nato dall'eccessiva enfasi sulle tecniche di misurazione a discapito della valenza più pedagogica ed etica che era comunque presente all'interno del discorso docimologico. Si tratta di valenze che è stato necessario recuperare e valorizzare al fine di costruire una nuova cultura della valutazione.

In questo senso un contributo importante della docimologia è stato quello di evidenziare la soggettività del giudizio nel senso sia dei criteri personali che ogni insegnante adotta sia nell'interferenza di motivi personali di ordine ideologico o di ordine affettivo che vanno a determinare la valutazione. Questa constatazione è stata la base per la ricerca e la messa a punto di strumenti e tecniche in grado di assicurare la validità generale e la presunta oggettività della valutazione. Un ulteriore rilevante contributo portato in ambito scolastico dalla docimologia è stato quello di interrogarsi sul rapporto tra controllo e fini del processo. È stato denunciato il rischio di come il processo formativo sia orientato e gestito in funzione di controlli valutativi, ed è stato dimostrato come la qualità degli apprendimenti sia influenzata dalle modalità della valutazione: gli studenti sviluppano le loro conoscenze, abilità, competenze in vista e in dipendenza di ciò che le valutazioni chiederanno loro.

Queste premesse sulla docimologia aiutano a ricollocare la funzione valutativa all'interno di un percorso formativo e a subordinare le scelte di controllo ai fini e al senso generale del processo. In questo senso si può concludere sottolineando come la ricerca docimologica abbia chiamato la scuola ad essere consapevole della non neutralità delle proprie pratiche di controllo e ha mostrato lo stretto rapporto che intercorre tra valutazione e scopi dell'educazione.

- *La pedagogia per obiettivi.* L'esigenza di controllare il prodotto dei processi educativi ha trovato una sua risposta nella pedagogia per obiettivi (Block, Airasian, Bloom, Carroll, 1971; Bloom, 1968). Questa prospettiva sosteneva la tesi secondo cui per sottrarre l'educazione scolastica alla sua natura imprevedibile, era necessario che tutti i suoi processi fossero scientificamente programmati e quindi in grado di definire a priori il risultato atteso. Il prodotto finale spesso espresso in obiettivi, e questi tradotti in prestazioni cognitive e comportamentali descrivibili e osservabili, era considerato il motore del processo educativo. La valutazione assumeva dunque il ruolo di verifica degli obiettivi, attraverso l'accertamento della presenza di quei comportamenti che rivelano le capacità acquisite e i cambiamenti avvenuti nel soggetto.

L'impegno massimo richiesto sta nella definizione ed esplicitazione degli obiettivi, garanzia di razionalità dell'azione educativa che in questo caso può essere razionalizzata e codificata in schemi di comportamento osservabili e quindi valutabili. Questa logica programmatoria, dove l'intero processo è funzionale e sbilanciato verso la necessità di realizzare il rapporto tra obiettivi-risultati, ha profondamente investito la cultura scolastica. Essa risente molto

della sua matrice comportamentista da cui deriva una visione meccanica e riduttiva dell'apprendimento, come conseguenza lineare di stimoli, mentre dalla seconda discende l'essere fortemente centrata sul prodotto-risultato finale e l'aspirare ad un processo di produzione razionale ed efficiente.

In questo modello la predeterminazione e la valutazione degli obiettivi hanno un ruolo centrale, perché le parole chiave sono pianificazione e controllo. Anche la valutazione, come tutto il processo, è guidata dagli obiettivi, e deve accertarne il raggiungimento. Essa è strumentale al funzionamento complessivo, deriva il suo oggetto (*performance*), le sue procedure (verifica puntuale e oggettiva) e i suoi criteri (rappresentazione della realtà, confronto tra obiettivi e risultati) dagli obiettivi che informano e organizzano tutto il processo. La tassonomia di Bloom (1986), lo studioso statunitense che, come già descritto nei capitoli precedenti, si è cimentato nell'articolazione ordinata e gerarchica di compiti (*tasks*) e obiettivi didattici, ha costituito il più forte stimolo per gli insegnanti a superare le proprie logiche intuitive e personalistiche di valutazione, spingendoli a cercare criteri più rigorosi. Il ruolo della valutazione è dunque di precisa verifica dei risultati e quindi di controllo dell'efficacia dell'intervento e richiede strumenti, che come in un test, ricerchino la presenza di un dato comportamento o abilità corrispondenti all'obiettivo prescelto. La pedagogia per obiettivi ha portato nella cultura scolastica una stagione di grandi attività di definizione di obiettivi e ricerca di compiti misurabili, con il rischio di far coincidere l'intero progetto educativo con la selezione di mere soluzioni tecniche. Questo modello sottolinea la necessità che il processo educativo abbia degli scopi consapevoli e che la valutazione scolastica sia in rapporto con quegli scopi, dando informazioni sugli esiti del processo.

Il *mastery learning* (Block et al., 1971) ha rappresentato l'espressione più paradigmatica di questo approccio, proponendo un metodo che fornisse un immediato *feedback* agli allievi procedendo nella direzione dell'autovalutazione. Questo ha portato a constatare come un percorso educativo produca molti più esiti di quelli prevedibilmente attesi, che gli attori immettono variabili, che il processo si autodetermina nel suo sviluppo. Programmare non vuol più dire selezionare esiti prestabiliti di un percorso pensato a priori, bensì progettare un percorso mirato, ma comunque aperto a molteplici sviluppi. In questa logica di programmazione anche la valutazione cambia identità: non più asservita al puro controllo, ma coscienza critica dell'intero percorso (Rezzara, 2000).

- *L'approccio sistemico.* Tale prospettiva teorica, applicata all'educazione, vede il processo formativo come un insieme di elementi e di funzioni in un continuo e dinamico rapporto di interdipendenza (Salomon, 1991; Thompson, 1994). In questo paradigma non è possibile isolare una sola variabile ed analizzarla; ma osservare e comprendere un'azione formativa significa piuttosto utilizzare le categorie di relazione, comunicazione e scambio tra attori e fattori in gioco per vederne le interazioni. In questo senso il prodotto dell'educazione è la risultante del complesso gioco di tutte le parti che compongono il sistema. All'interno di questa prospettiva si esclude la possibilità che abbia senso ed efficacia una valutazione che arbitrariamente descriva e spieghi un evento educativo individuando cause e effetti. Oltre a ciò, chi valuta un processo dall'interno è a sua volta parte del sistema e quindi valuta in base ad una propria posizione o punto di vista.

La valutazione va perciò relativizzata alla sua collocazione, ai suoi valori e significati e va messa in relazione con le valutazioni che provengono dalle altre parti del sistema. Lo stesso modello costruttivista dell'insegnamento-apprendimento (Piaget, 1973; Bruner, 1996; 1973) prende in considerazione i processi di costruzione della conoscenza tenendo conto delle interconnessioni con fattori emotivi, affettivi, sensorio-percettivi, mentali e socioculturali. La prospettiva sistemica non ha portato nella scuola modelli di azione, ma ha contribuito ad avviare alla complessità e alla relatività connesse necessariamente al valutare.

- *La pedagogia fenomenologica.* Grazie a questo approccio si introducono nell'analisi dell'atto valutativo le ragioni umanistiche dei vissuti soggettivi, dei significati attribuiti agli eventi (Bertolini, 2001). La realtà è quella che i protagonisti costruiscono, percepiscono, vivono, si comunicano. La valutazione pertanto, non può che essere una forma di conoscenza della realtà attenta a coglierne oltre a dati visibili, anche i significati che i protagonisti vi attribuiscono. Il dato oggettivo rilevato non si traduce automaticamente in giudizio, ma è un segnale da interpretare alla luce del processo e della situazione complessiva in cui si dà. Da questo approccio emerge una valutazione come pratica continua, interna al processo, relazionale e condivisa, osservativa e interpretativa, aperta e soggettiva. Questa ipotesi di valutazione è in netta contrapposizione con la razionalizzazione e l'oggettività delle pratiche valutative, questo rappresenta il divario all'interno del quale la valutazione può oscillare riferendosi a scelte pedagogiche molto precise e definite.

Tale approccio ha permesso di valorizzare la funzione epistemologica della valutazione a scuola, ovvero il suo poter essere uno strumento di conoscenza e consapevolezza

pedagogica. Le informazioni raccolte servono, non più solo per verificare rendimento e conoscenze, ma per interrogare la qualità e l'adeguatezza dell'azione educativa in tutte le sue componenti. Una valutazione epistemologica chiama in causa un processo di attribuzione alternativo a quello tradizionale: i dati rilevati informano e parlano del processo messo in atto, cercano motivi e spiegazioni nella correttezza degli obiettivi, nell'adeguatezza dell'azione formativa, della relazione, dei metodi e della comunicazione didattica.

Inoltre questo tipo di valutazione sottende anche una nuova declinazione della professionalità insegnante: introdurre nella propria attività educativa una pratica costante di valutazione della propria azione e usare i dati rilevanti per riflettere sulle scelte educative e didattiche. Questo significa porsi in un atteggiamento di ricerca e di autoformazione continua rispetto al proprio progettare e realizzare percorsi formativi.

I modelli di valutazione descritti si collocano in un continuum che va da una forte razionalizzazione del processo educativo, in cui organizzazione, pianificazione e controllo sono esigenze centrali, verso un approccio meno standardizzato che sposta il *focus* sull'analisi dei significati che gli attori costruiscono all'interno del processo.

È pertanto necessario promuovere una valutazione formativa volta alla continua lettura del percorso nel suo svolgersi, accostandola ad una valutazione di tipo sommativo legata ad una diagnostica iniziale di conoscenza dei bisogni o dei punti di partenza (Domenici, 1993; Gattullo, Giovannini, 1989). Questo sforzo consentirebbe il passaggio da una valutazione del prodotto ad una valutazione del processo evidenziando come parti cruciali le componenti agenti nella pratica educativa (strategie, ma anche stili di apprendimento, "intelligenze multiple", attitudini, convinzioni, atteggiamenti, motivazioni) rese visibili attraverso la produzione di documentazione (A. Mariani, 2006).

In questo modo la valutazione risponderebbe a scopi descrittivi, ponendo in luce ciò che è successo; scopi esplicativi, interrogandosi circa le motivazioni sottese; scopi interpretativi, ponendo attenzione ai significati attribuiti, specificando i criteri di riferimento (Montalbetti, 2011). La valutazione appena descritta, si colloca dunque nella prospettiva che Guba e Lincoln (1989) definiscono di quarta generazione, ovvero la *responsive constructivist evaluation*, ampiamente dibattuta nel paragrafo precedente (cfr. par. 1.1).

L'atto valutativo è inteso come un'operazione ermeneutica, un processo costituito da azioni intenzionalmente progettate e realizzate secondo procedure sistematiche per formulare un giudizio

argomentato, contestualizzato e motivato sull'oggetto d'analisi, funzionale a supportare il processo decisionale (Montalbetti, 2011).

In questo quadro, il processo valutativo risulta orientato alla costruzione di un senso per l'alunno, è cioè *autentico* e costruito tramite prove concrete delle quali l'insegnante si cura di esplicitare obiettivi e criteri. Si tratta quindi di un processo *trasparente*, che prevede una comunicazione chiara di ciò che viene valutato e di come viene valutato ed infine *condiviso* all'interno della classe (Mariani, 2000).

Si comprende allora come la valutazione non sia uno strumento dell'insegnamento, ma possa diventare uno strumento per la promozione di apprendimento. L'atto valutativo diventa il mezzo per conoscere le potenzialità e le competenze dell'alunno, mettendolo al corrente dei propri progressi, delle proprie capacità personali stimolando quelle non mobilitate, riflettendo sull'errore e sulle procedure metacognitive messe in campo per fronteggiare un problema. In questo senso si evidenzia un'adesione alla "pedagogia dell'errore", utilizzando appunto un momento di *empasse* come riflessione utile e risorsa preziosa al fine di costruire un apprendimento significativo.

In definitiva, la focalizzazione sulle potenzialità del soggetto che questo tipo di valutazione apre può costituire la possibilità di riscrivere il patto formativo tra insegnanti docenti e genitori recuperando una relazione educativa a partire da una ridefinizione della valutazione stessa, in termini di responsabilità condivisa.

3. I nuovi orientamenti della valutazione nella Scuola Primaria

3.1 L'evoluzione del quadro istituzionale e legislativo

Dopo la descrizione cronologica di quali modelli teorici pedagogico didattici hanno influenzato l'evoluzione del concetto di valutazione all'interno della scuola, si riportano ora i principali provvedimenti legislativi che hanno agito sullo stesso campo negli ultimi 20 anni.

Due sono gli esempi a riguardo che descrivono le svolte salienti dell'evoluzione del concetto di valutazione nell'istituzione scolastica: il primo è la legge n.59 del 1997 sull'autonomia curricolare; mentre il secondo è la legge del 30 ottobre 2008, n.169, Art.2 e Art.3, che ha riformato, in tutti gli ordini di scuola, la valutazione del comportamento e del rendimento degli studenti, introducendo l'attribuzione dei voti espressi in decimi.

Con l'art. 21 della Legge 59 del 1997 il Parlamento ha approvato l'autonomia delle istituzioni scolastiche dotandole di personalità giuridica. Ciò dovrebbe tradursi non solo in autonomia didattica, ma anche in autonomia organizzativa (non prevista dalla legge in questione, ma richiamata dal D.I. n. 44/2001).

Nella pratica spesso tale autonomia è stata concessa per decreto, con notevoli limiti, perpetuando un modello scolastico, tradizionale e ottocentesco ormai superato. Per avere successo, l'autonomia delle scuole dovrebbe essere "responsabile" su più livelli:

- responsabile di un progetto di istituto e di una quota dei curricoli;
- responsabile dell'autonoma gestione di un'allocazione annuale complessiva per tutte le spese (eccetto le straordinarie) e quindi della libera scelta di destinazione delle stesse (personale incluso);
- responsabile del reclutamento di tutto il personale (capo di istituto compreso) e della determinazione dell'organico funzionale alla scuola nei limiti dell'allocazione annuale;
- responsabile dei risultati che ottiene e quindi impegnata non solo ad autovalutarsi ma anche a essere valutata dall'esterno.

Tutto ciò richiede un ripensamento radicale degli organi di governo della scuola. In questo modo sarebbe possibile introdurre un consiglio di istituto snello e operativo con funzioni di indirizzo e di controllo e consentire al dirigente scolastico di disporre di effettivi poteri di gestione grazie ad una professionalità specifica soggetta a valutazione periodica.

L'impatto del provvedimento è stato molto più organizzativo, quindi strumentale, che educativo o didattico. Come afferma Benadusi (2009), le ragioni di questo scarso cambiamento possono essere, peraltro, varie: da un lato la scarsa preparazione e propensione all'innovazione di molti insegnanti, dall'altro l'insufficiente spinta proveniente dai dirigenti, talora più gestori burocrati che *leader*

educativi. Inoltre l'eccessivo *turn-over* del personale impedisce di radicare le pratiche innovative di qualità specie nelle aree marginali che ne avrebbero più bisogno: il lassismo didattico e valutativo e il ruolo distorto e scoraggiante esercitato dalla politica scolastica, non hanno costituito terreno favorevole per un cambiamento immediato.

I provvedimenti normativi sull'autonomia hanno avuto un impatto positivo sul terreno della didattica, l'innovazione tutto sommato più tangibile è stata quella del Pof (Piano dell'Offerta Formativa), ma in una certa misura hanno indotto le scuole, a porsi un problema identitario e a ragionare in termini sistemici e di strategie. Per quanto riguarda i docenti si è registrato un allargamento della professionalità grazie al coinvolgimento in attività di progettazione, di coordinamento, di valutazione.

Nonostante questo, data la complessità dell'intervento risulta evidente come solo mediante la responsabilizzazione di tutti gli attori della scuola autonoma sarà possibile l'attuazione di un processo virtuoso globale di istituto di cooperazione che ancora oggi non è in alcun modo incentivato.

La Legge sull'autonomia ha inoltre portato in primo piano la necessità di rendere trasparenti i risultati ottenuti e di mettere a punto un sistema di monitoraggio della qualità dell'apprendimento scolastico, che costituirà una delle forti spinte verso la creazione di un sistema nazionale di valutazione (Bottani, Cenerini, 2003; Cerini, 2010) (cfr. par. 5.2).

Per quanto riguarda appunto la dinamica valutativa, un ulteriore provvedimento legislativo, che ha rappresentato uno snodo importante è costituito dall'ormai nota legge del 30 ottobre 2008, n.169, Art.2 e Art.3. Quest'ultima ha previsto la riforma in tutti gli ordini di scuola della valutazione del comportamento e del rendimento degli studenti, re-introducendo l'attribuzione dei voti espressi in decimi, acuendo il disagio dei docenti legato all'aspetto valutativo (cfr. par. 2.1, 2.2).

Il voto va a scontrarsi con l'idea di una valutazione formativa, analitica, contestualizzata, qualitativa e dinamica descritta all'interno dell'approccio fenomenologico (cfr. par. 2.3). Il voto numerico invece, richiama una valutazione quantitativa e sintetica, che attribuisce un valore numerico a ciascun alunno su ciò che sa, senza considerare il suo essere, il saper fare e il saper imparare. Il giudizio, invece, espresso in modo discorsivo, ha consentito invece l'esplicitazione di quanto e come è stato fatto e appreso da un alunno, specificando anche i processi di maturazione avvenuti nel corso del processo di apprendimento. In passato tale attenzione era stata espressa nella Legge n. 517 del 1977 che introdusse un primo rinnovamento valutativo nella scuola, superando la visione di una valutazione sanzionatoria e numerica. Dopo circa trent'anni, con il Decreto n. 137 del settembre del 2008 si è fatto un passo indietro attraverso il ripristino dei voti. Occorre pertanto riflettere sul senso

del valutare oggi, tenendo presente come che ad una certa idea e pratica valutativa corrisponda una precisa metodologia didattica e, di conseguenza, un certo clima di classe (Nigris, 2003).

L'evoluzione del concetto di valutazione degli apprendimenti degli alunni ha virato verso un processo sistematico, progettato per determinare il grado in cui gli obiettivi educativi sono raggiunti dagli allievi, fornire le basi per prendere migliori decisioni pedagogiche e definire la qualità delle tecniche d'insegnamento. Si tratta di un processo che basandosi sull'analisi dei dati della misurazione costruisce significati educativi sui percorsi didattici. La misurazione e la valutazione sono due momenti correlati tra loro: “la *misurazione* è il momento della rilevazione e della rappresentazione delle informazioni, riguardanti risultati di un percorso didattico. La *valutazione* è il momento della loro elaborazione, interpretazione e del giudizio” (Coggi, Notti, 2002, p. 22). Pertanto, nel momento in cui un aspetto prende il sopravvento sull'altro viene a crearsi un disequilibrio improduttivo. Tali situazioni di *empasse* delle ripercussioni sul percorso di studi dell'alunno e, soprattutto, depotenziare o rinforzare la fiducia nelle proprie possibilità, condizionando il rapporto col docente.

A fronte di norme e indicazioni istituzionali sempre diverse e di un panorama che presenta una carenza di strumenti teorici e metodologici appare evidente come per il docente possa risultare difficile interrogarsi su quale modello di valutazione adottare. Diverse sono infatti, le richieste di strumenti attendibili per rilevare l'efficacia e l'efficienza delle scuole e degli attori in gioco al fine di superare la superficialità e l'improvvisazione verso l'azione del valutare.

Alla valutazione di rilevazione degli apprendimenti degli alunni, si sta affermando la necessità di una valutazione del sistema educativo nel suo complesso.

Per consentire questa operazione non più ascrivibile al solo contesto classe, il passaggio obbligato della scuola è stato quello di procedere verso l'autovalutazione delle proprie prestazioni integrandola con una valutazione esterna di un'Agenzia nazionale indipendente. Questo ha pertanto portato alla necessità di un riscontro sul rendimento delle singole istituzioni e sugli attori coinvolti, in particolare, gli insegnanti. La crescente importanza del ruolo che l'istruzione ricopre nella società, a livello nazionale e internazionale, è espressa chiaramente nella Raccomandazione del Parlamento europeo (2006):

“Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

L'istruzione nel suo duplice ruolo, sociale ed economico, è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti.

In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative”.

L'obiettivo finale cui tende la Raccomandazione è quello di contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, coadiuvando le azioni promosse a livello nazionale in vista del raggiungimento di competenze utili a preparare i giovani alla vita professionale.

Le nuove richieste rispetto ad una valutazione di sistema, hanno inevitabilmente determinato un cambiamento anche nella professione del docente. Quest'ultimo non è più solamente definibile come la persona esperta nel settore di una singola disciplina, ma, diventa colui che deve possedere competenze specifiche che interessano l'insegnamento (chiarezza espositiva, organizzazione della classe, svolgimento sistematico delle attività, capacità di individuare, affrontare e risolvere le difficoltà di apprendimento dei propri alunni e quelle intrinseche alle materie da apprendere)³. Al fine di facilitare la presenza di esperienze positive nel contesto scolastico, il docente deve essere dunque un esperto riflessivo e flessibile pronto a monitorare costantemente il proprio operato, le scelte, i principi e le linee didattiche seguite, adattandole a soggetti e contesti sempre. Solo così potrà essere un professionista che sa coniugare razionalità tecnica a razionalità riflessiva (Capperucci, 2008).

Nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio si sottolinea il ruolo fondamentale delle scuole per il miglioramento della valutazione della qualità dell'istruzione, promuovendo l'interazione positiva tra valutazione interna e valutazione esterna e invitando gli stati membri a “promuovere l'autovalutazione scolastica”⁴.

Le scuole, infatti, anche in seguito al crescente decentramento delle competenze, hanno sempre più un ruolo centrale nelle sfide che si propone il mondo dell'educazione. Di fatto i sistemi educativi ricorrono sempre più alla decentralizzazione per adattare le loro offerte alle esigenze economiche e per far fronte alla crescente eterogeneità della popolazione scolastica.

³ Le competenze richieste al docente dall'art. 27 del CCNL Scuola sono varie: disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione.

⁴ Il termine “autovalutazione” viene comunemente adottato per riferirsi generalmente a tutti i tipi di valutazione che avvengono a livello di istituto scolastico.

D'altra parte, molto spesso, per assicurare la coerenza e l'uguaglianza dell'offerta formativa, la decentralizzazione dei processi decisionali va di pari passo con la definizione di *standard* che sono però molto più centralizzati.

A questo proposito va evidenziato un altro rilevante provvedimento legislativo: le Raccomandazioni del Parlamento europeo e nel Dicembre 2006. Questo documento si inquadra nel processo iniziato a seguito del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 conosciuto come strategia di Lisbona e individua le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

In particolare, vengono definite otto competenze chiave (Unione Europea, 2006):

1. *Comunicazione nella madrelingua.* La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.
2. *Comunicazione nelle lingue straniere.* La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali (istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero) a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.
3. *Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.* La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la

capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte). La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

4. *Competenza digitale.* la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.
5. *Imparare ad imparare.* Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.
6. *Competenze sociali e civiche.* Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno

alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

7. *Spirito di iniziativa e imprenditorialità*. Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.
8. *Consapevolezza ed espressione culturale*. Quest'ultima competenza è relativa alla consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

La Commissione Europea ha adottato i termini competenze e competenze chiave preferendolo a competenze di base, in quanto generalmente riferito alle capacità di base nella lettura, scrittura e calcolo. Il termine "competenza" è stato infatti riferito a una "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto". Allo stesso tempo, le "competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"⁵.

Dovrebbero essere acquisite al termine del periodo obbligatorio di istruzione o di formazione e servire come base al proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente. Si riferiscono, dunque, a tre aspetti fondamentali della vita di ciascuna persona:

- la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale);
- la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale);
- la capacità di inserimento professionale (capitale umano).

⁵ <http://www.indire.it>

In questa nuova prospettiva legata alla promozione di competenze è possibile riscontrare un forte richiamo alle funzioni della valutazione scolastica formativa. L'analisi, la regolazione, il sostegno, la promozione e la certificazione di itinerari formativi sono infatti funzioni volte a garantire a tutti quelle conoscenze e abilità essenziali che consentono esercitare a pieno diritto una cittadinanza attiva (Capperucci, 2011).

A seguito delle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio, la valutazione di competenze e la loro certificazione hanno occupato una posizione di primo piano nella ricerca didattica, facendo registrare un'emergente richiesta di formazione dal mondo della scuola sulle modalità di valutazione delle stesse.

Si è dunque venuto a creare uno sfasamento tra una richiesta istituzionale formalizzata e un'assente cultura diffusa sulla valutazione. Come si evidenzierà nei paragrafi successivi, l'attuale necessità è dunque quella di agire a livello di singolo istituto, per costruire impianti teorici, metodologici e valutativi coerenti con le finalità educative e formative del sistema scolastico nazionale.

3.2 Due nuove prospettive: valutazione esterna e competenze

Come dibattuto nel paragrafo precedente (cfr. par. 3.1) la valutazione, negli ultimi decenni è stata oggetto di profonda attenzione sia da parte del legislatore sia da parte della ricerca pedagogico-didattica, la quale ha cercato di definire nuovi modelli, funzioni, metodi e strumenti di rilevazione degli apprendimenti coerenti con le trasformazioni che hanno investito il sistema dell'istruzione del nostro Paese. (cfr. par. 2.3)

L'aver come finalità ultima il successo formativo degli alunni pone nuovi interrogativi anche sul fronte docimologico, in merito sia ad un utilizzo coerente e trasparente dei dispositivi valutativi interni alla scuola, sia alla costituzione di un sistema esterno di valutazione capace di fornire dati aggiornati, comparabili, il più disaggregati possibile sui processi e sui prodotti di apprendimento.

Proprio per questa ridefinizione di finalità, si avverte la necessità di ri-orientare la stessa didattica, direzionando il processo di insegnamento-apprendimento verso la promozione di competenze. In questo senso la rilevazione delle informazioni sull'apprendimento, condotta sia a livello qualitativo, sia quantitativo, viene a ricoprire un ruolo strumentale importante rispetto all'implementazione delle progettazioni didattiche.

Lo spostamento dei *curricula* scolastici dalla centralità delle conoscenze alla centralità delle competenze ha generato l'esigenza di individuare nuovi spazi di sperimentazione e ricerca finalizzati allo studio e all'analisi di approcci di valutazione, ai quali deve essere assicurato un alto grado di validità e attendibilità.

La valorizzazione di tutte le forme di apprendimento (*wide learning*) richiamata anche nei documenti dell'Unione Europea, appare ancora più importante all'interno di una scuola, quale quella attuale, che non è tenuta solo a promuovere e valutare conoscenze disciplinari, ma anche competenze riferite a specifici assi culturali e trasversali.⁶

Il legame inscindibile tra valutazione e apprendimento è al centro delle principali teorie pedagogiche relative alla formazione scolastica. Ormai è noto come la valutazione debba accompagnare e orientare l'intero processo formativo dell'alunno e tutti i percorsi didattici promossi dalla scuola. In tal senso si riconosce alla valutazione non solo una funzione sommativa, ma anche formativa sull'andamento degli apprendimenti e sull'efficacia dell'insegnamento, che rappresentano appunto due facce complementari dello stesso fenomeno.

Molti autori (Baldacci, 2006; Comoglio, 2007; Santelli Beccegato, Varisco, 2003; Vertecchi, 2003) sottolineano l'importante ruolo di monitoraggio svolto dalla valutazione, inteso come supporto all'azione formativa in vista di un miglioramento della stessa, specialmente all'interno di un'ottica di apprendimento che promuove competenze.

Il monitoraggio, configurandosi come un percorso che si sviluppa *in itinere*, ha il compito di sostenere gli attori del processo ed eventualmente correggere e reiterare, attraverso le informazioni rilevate, quanto intrapreso fino ad un preciso momento. Così facendo, a partire da un'attenzione costante all'andamento del processo nella sua interezza, aumenta la probabilità che i risultati raggiunti in termini di competenza siano coerenti con gli obiettivi definiti in precedenza. Le difficoltà più ricorrenti sono quelle di trovare elementi di trasparenza nella descrizione dei processi e nell'espressione dei giudizi. Inoltre una delle critiche più frequenti mosse alla scuola è quella di continuare a manifestare un atteggiamento di autoreferenzialità rispetto ai contenuti di apprendimento e alle loro modalità di valutazione, tutto questo sminuisce il valore della valutazione scolastica verso l'esterno. È ancora una volta ribadita la necessità da parte dell'istituzione di un sistema di valutazione esterno. La sfida è dunque quella di individuare criteri e strumenti capaci di esprimere valutazioni fondate e attendibili, tali da mostrare la correlazione esistente tra il giudizio valutativo e le evidenze connesse alla prestazione cui si riferisce la prova.

La sinergia tra conoscenze e competenze in situazioni complesse, non può essere dimostrata attraverso compiti separati tra loro, bensì attraverso un loro esercizio effettivo in contesti reali (o eventualmente simulati), per questo il ricorso a "compiti significativi" rappresenta un passaggio

⁶ Si rimanda al Decreto n.139 del 22 Agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adeguamento dell'obbligo di istruzione.

indispensabile per verificarne la pertinenza, l'efficacia e la validità. Non si può neppure dire che il possesso di una competenza in un determinato ambito, assicuri, di per sé, una buona competenza fuori dall'ambito stesso.

Lo scenario fino a qui delineato, ovvero quello di una scuola centrata sulle competenze e sulla valutazione per l'apprendimento, non rappresenta ancora una realtà compiuta e diffusa ovunque, ma assume piuttosto i contorni di una grande sfida che coinvolge tutti gli operatori della scuola.

3.3 La letteratura sulla didattica per competenze

Le ricerche compiute nell'ambito delle neuroscienze (Damasio, 2008; Kandel, 2007; Edelman, Frediani, 1999) in questi ultimi anni hanno contribuito, insieme a vari filoni di psicologia dell'educazione (Pontecorvo, 1985) ad arricchire la concezione dell'apprendimento, il quale risulta essere il prodotto di una pluralità di fattori che interagiscono tra loro (Bateson, 1977). L'immagine che emerge è molto più complessa rispetto a quella dei paradigmi della prima metà del secolo scorso (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo). A questo va aggiunto il potere innovativo del concetto di competenza che ha ormai assunto, nell'ambito del dibattito scolastico di questi ultimi anni, una posizione di primo piano e sembra poter inglobare le molteplici dimensioni riconducibili all'apprendimento, divenendo una bussola utile a perseguire una scuola di qualità.

Daniela Maccario (2006) ritiene di poter considerare la competenza come uno dei cambiamenti più rappresentativi che coinvolge attualmente la scuola e di come l'apprendimento per competenza possa conferire valore aggiunto all'insegnamento-apprendimento. Anche l'autrice conferma, dall'esame dei più recenti provvedimenti di legge che hanno cercato di ridisegnare le caratteristiche del sistema d'istruzione in Italia, il farsi strada della nozione di competenza come criterio regolativo fondamentale del rinnovamento dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.

Il concetto però è stato, e viene spesso tuttora, assunto con accezioni diverse che rischiano di dare luogo ad una molteplicità di significati non comunicanti tra loro, risulta dunque necessaria una sua chiarificazione.

L'idea di competenza inizia a manifestarsi già negli anni '70, basandosi su un concetto di apprendimento legato al comportamento osservabile e concreto dello studente. Per migliorare la qualità dell'istruzione si ipotizzava, infatti, che fosse opportuno focalizzare l'attenzione sui risultati del processo educativo. Allo scopo di controllare meglio gli esiti del percorso didattico, si è giunti a un'impostazione basata sulla formulazione attenta degli obiettivi finali. Questi obiettivi dovevano essere espressi in termini di comportamenti osservabili, ben definiti, misurabili.

Se lo scopo dichiarato è quello di ottenere la manifestazione di un certo comportamento, il percorso didattico deve selezionare attentamente le attività in vista del raggiungimento di quello scopo.

Come ricorda Pellerey (2004, p.36) in quella prospettiva la competenza era vista come “prestazione identificata da un comportamento o da una sequenza di comportamenti” che dimostrava il possesso di una certa abilità (*skill*). Questa definizione, che ha il pregio della chiarezza e della univocità, presenta però dei punti critici piuttosto rilevanti. In primo luogo la possibilità di osservare un comportamento si ha solo nel caso di abilità di natura prevalentemente operativa. Se le abilità da osservare coinvolgono processi di natura più complessa, intuitiva, riflessiva, argomentativa, diventa molto difficile individuare dei comportamenti osservabili che documentino incontrovertibilmente la presenza o l'assenza di questi processi. Un'altra questione rilevante è relativa alla completa assenza della dimensione sociale e relazionale in questa definizione: il comportamento, oggetto di verifica, è un comportamento del singolo individuo che apprende e tutti gli interventi finalizzati allo sviluppo della competenza stessa fanno perno sulle attività e sulle abilità del soggetto in formazione, senza prendere minimamente in considerazione gli aspetti sociali e culturali dell'apprendimento, né le dimensioni affettive ed emotive ad esso correlate.

A questa idea di competenza sono stati mossi rilievi critici fin dai primi anni '80, basati soprattutto su due aspetti: il primo tende ad evidenziare la distinzione tra competenza e prestazione (*performance*), il secondo, richiamandosi al concetto piagetiano di schema (Piaget, Zamorani, 1967) vuole collegare l'idea di competenza all'azione, o meglio agli schemi operativi che ispirano le nostre azioni.

Seguendo il primo filone critico, si impone la considerazione della radicale differenza tra l'idea di *performance* come comportamento isolabile e osservabile “di per sé”, e l'idea di competenza che invece non è mai definibile isolatamente, e spesso non è legata a un unico comportamento osservabile.

Questa precisazione nasce dalla riflessione di Chomsky (1972), che, in ambito linguistico, sostiene che la competenza non è osservabile né misurabile, in quanto le singole *performance* del soggetto, da un lato indicano il grado di sviluppo della sua competenza linguistica, mentre dall'altro sono strumenti per migliorare e sviluppare la competenza stessa. Secondo questa concezione la competenza è l'insieme delle capacità astratte, universali e innate, di un sistema o di un essere umano. Il possesso di queste capacità è indipendente dalla loro effettiva utilizzazione.

Nell'accezione di Chomsky, quindi, la competenza è una disposizione interna del soggetto, un insieme di capacità astratte possedute dal soggetto che non dipendono da come il soggetto le utilizza realmente. La prestazione al contrario è la capacità effettivamente dimostrata dal sistema in

azione, osservabile dal comportamento dimostrato in una specifica circostanza o in un contesto reale.

Questa distinzione produce due importanti conseguenze e cioè che, in primo luogo, non è possibile inferire la presenza di una competenza da un singolo comportamento, secondariamente non è possibile, in mancanza di quel comportamento, arrivare a desumere la mancanza di quella competenza. In altre parole le prestazioni, i comportamenti competenti, sono solo degli indicatori, che concorrono alla ricognizione, ma che non garantiscono il possesso di quella competenza.

Sulla scorta delle riflessioni precedenti, negli anni novanta si sono succedute diverse proposte che ancoravano l'idea di competenza al concetto piagetiano di "schema operativo". Se la competenza è qualcosa di più e di diverso da un singolo comportamento, può essere utile pensarla come una "struttura invariante" che sottostà ad una operazione o azione, o serie di azioni compiuta da un soggetto. Questa è precisamente l'idea che Piaget propone, come struttura di base dell'apprendimento. Attraverso gli schemi, i soggetti imparano ad agire nel mondo e ad aggiungere nuove conoscenze e abilità a quelle che già sono in loro possesso. Secondo Piaget "la conoscenza è legata a un'azione, e conoscere un oggetto o un evento significa utilizzarlo assimilandolo a degli schemi di azione" (Piaget, 1967, 14-15). Parlare di competenza come schema significa accogliere la critica cognitivista all'idea di competenza come comportamento osservabile e, contemporaneamente, aprire ad una visione più ampia che considera la competenza come un fattore basilare della vita quotidiana, strutturalmente implicato in ogni azione e in ogni procedura di apprendimento. Infatti, secondo Piaget, l'apprendimento avviene principalmente attraverso una dialettica tra fasi di assimilazione e di accomodamento, entrambe volte ad adattare gli schemi di azione del soggetto alle circostanze e ai dati della realtà. Perrenoud estende ancora il concetto rilevando che una competenza è qualcosa di più di un semplice schema:

"Essa orchestra un insieme di schemi. Uno schema è un insieme costituito che sottende un'azione o un'operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione ecc. Schemi [...] di cui solo l'orchestrazione consente un'attuazione efficace" (Perrenoud, 2003, p. 32-33).

In pratica Perrenoud distingue tra la sommatoria di una serie di schemi di azione che può essere il frutto di una didattica tradizionale basata sull'accumulo di conoscenze e abilità, dall'orchestrazione di schemi, che invece comporta una dimensione di consapevolezza e di maturità molto maggiore.

Da un'iniziale identificazione con singoli comportamenti rilevabili, si è passati via via a una costellazione di significati che sono correlati a dimensioni diverse dell'apprendimento; inoltre, in una prima fase, il concetto è stato impiegato principalmente nel campo della formazione professionale e aziendale (Pellerey, 2010) e l'impronta iniziale potrebbe dare luogo ad una contrapposizione tra cultura astratta e cultura pragmatica. Risulta quindi opportuno esplicitare in quale orizzonte di senso accogliamo il concetto, per passare poi a delineare un costrutto che ne configura l'architettura complessiva e le modalità di funzionamento.

Lo sfondo teorico si basa sulla visione di una persona come intreccio di cognitività, affettività, individualità e socialità, pensiero e azione e la cui identità è di natura polidimensionale e dinamica (Castoldi, Martini, 2011).

Superando sia il paradigma naturalistico-oggettivistico, sia il relativismo radicale, si guarda all'azione didattica come ad un'interazione complessa tra l'allievo, l'insegnante e il contesto. L'alunno deve svolgere un ruolo attivo (proporzionalmente all'età) di ri-elaborazione/costruzione delle conoscenze, sviluppando nel contempo abitudini/disposizioni mentali; il docente ha il compito di garantire un ponte tra saperi e una cura verso gli aspetti emotivo-affettivi e motivazionali di ciascuno allievo, mentre il contesto di vita (comunità scolastica e ambiente circostante), rimane lo "spazio" in cui l'allievo può compiere esperienze culturali e umane significative che gli consentano di costruire un bagaglio di strumenti concettuali, metodologici afferenti ai vari saperi e maturare valori che gli permettano di strutturare la propria personalità in direzione dell'autenticità e dell'apertura verso gli altri. Di fronte a questa complessità, sul piano valutativo, diventa importante un confronto e una complementarità tra il punto di vista oggettivo (rilevazione di risultati attraverso prove standard), il punto di vista soggettivo (inferenza dei processi a partire da atteggiamenti e comportamenti, autoriflessione e autovalutazione da parte degli allievi) e punto di vista intersoggettivo (confronto tra percezione/autovalutazione da parte dell'allievo, valutazione dell'insegnante, oltre che il confronto tra i punti di vista degli insegnanti) (Pellerey, 2004).

Esattamente all'interno del panorama appena descritto emerge, come evidenzia Castoldi (2011) il portato deflagrante che il costrutto di competenza riveste rispetto al modo di intendere la stessa azione didattica: quello che viene richiesto al mondo della scuola è dunque un ripensamento radicale della struttura del processo di insegnamento/apprendimento. Riprendendo il pensiero di Watzlawick e collaboratori (1974) si tratta di un "cambiamento di tipo 2", profondo e globale, in grado di modificare quindi gli assunti e la stessa esperienza scolastica.

Il ripensamento del processo di insegnamento-apprendimento diviene così radicale poiché il costruito di competenza rende il quadro di riferimento maggiormente complesso riferendosi a diverse e nuove dimensioni quali:

- *risorse di tipo cognitivo* ovvero conoscenze e abilità; per conoscenze si intendono le rappresentazioni del mondo che il soggetto costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dall'ambiente esterno; mentre per abilità si intendono gli schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici (Le Boterf, 2010);
- *risorse di tipo euristico* ovvero la capacità di individuare la questione e rappresentarla al fine di risolverla;
- *capacità strategiche* ovvero capacità di progettare la risposta di monitoraggio della soluzione proposta;
- *i valori del soggetto* riguardanti la disciplina e il tipo di azione didattica in questione.

In precedenza, la tendenza riscontrata era quella di attribuire molta importanza alla prima variabile, ossia agli aspetti prioritariamente cognitivi (conoscenze e abilità), l'innovazione dell'approccio per competenze consiste nel considerare come significative le successive risorse e capacità (Schoenfeld, 1999).

Lo stesso Pellerey evidenzia la "pluriprospeccività" del concetto, definendolo come capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004).

Castoldi e Martini utilizzano, per definire il concetto di competenza, l'immagine dell'anfiteatro, che può rappresentare plasticamente la complessità sia della struttura sia del funzionamento (Fig. 1).

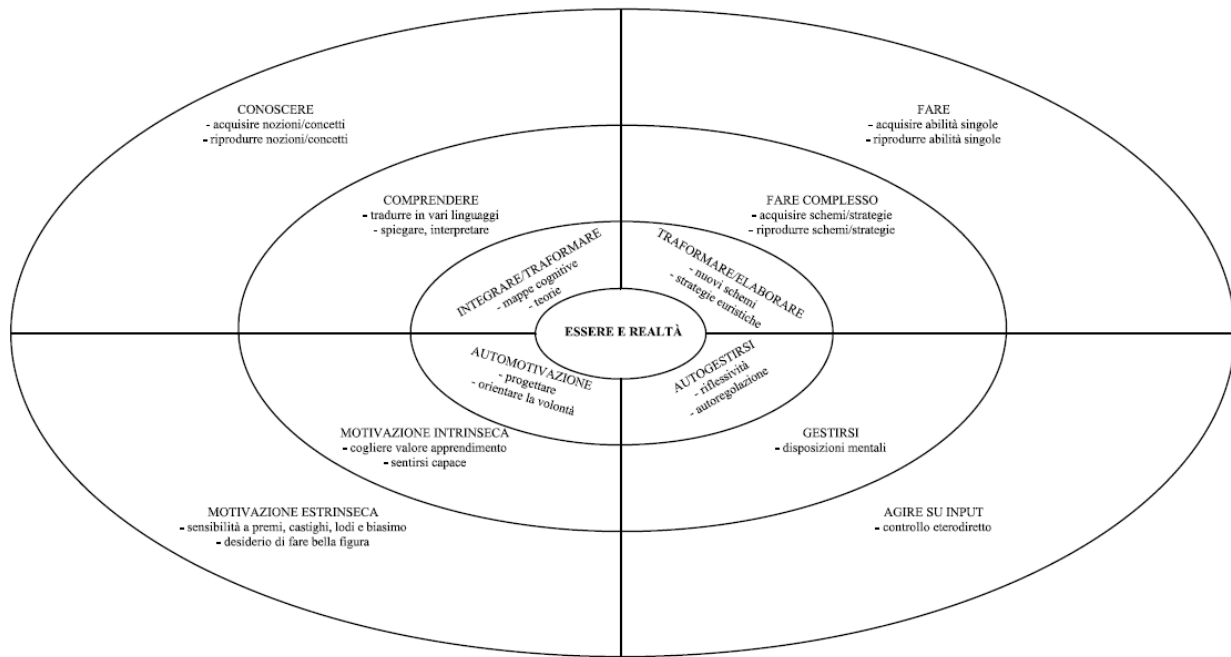


Fig. 1. La metafora dell'anfiteatro, (Castoldi, Martini, 2011).

Ogni settore è diviso in fasce che delimitano livelli differenziati di padronanza delle competenze: più superficiali in corrispondenza delle fasce più lontane dall'arena e più profondi in corrispondenza di quelle vicine ad essa.

Un primo settore rappresenta lo spazio cognitivo che va dall'acquisizione di semplici nozioni, al possesso e alla capacità di attivazione flessibile di dispositivi vari di pensiero (spiegazioni, interpretazioni, riflessioni, creazioni).

Un secondo settore è inerente allo spazio del fare: dall'acquisizione e riproduzione di singole abilità, all'elaborazione di schemi procedurali conosciuti, allo sviluppo di capacità complesse.

Un terzo settore corrisponde allo spazio del gestirsi, del controllo delle emozioni e dei pensieri, degli atteggiamenti, dei comportamenti: da un'azione dipendente da stimoli ad una gestione basata su capacità riflessive che spianano la strada all'autoregolazione.

Un ultimo settore riguarda la motivazione: quella estrinseca e quella intrinseca dettata dall'interesse per l'argomento, dal desiderio di apprendere, di aumentare le proprie competenze, alla capacità di progettare intenzionalmente le proprie attività.

Tra conoscenze, abilità, comportamenti, atteggiamenti e motivazione si stabilisce una influenza reciproca, un'interazione che sta alla base della qualità dell'apprendimento.

Se l'assunto è quello che la competenza si componga di disposizioni interne, risorse esterne, momenti decisionali e scelte per l'orchestrazione di schemi, è evidente come risulti complesso il

riconoscimento di tutti questi fattori e la possibilità di fornirne una valutazione. Per farlo occorre quindi sradicarsi dall'idea di valutazione di una singola prestazione, poiché non sarebbe sufficiente per certificare la presenza o l'assenza di competenza.

Come chiarisce Vertecchi: “Va notato che le competenze non rappresentano il risultato diretto dell'apprendimento, ma si costituiscono attraverso un processo ricco di opportunità di apprendimento. In altre parole, le competenze non sono di per sé un contenuto dell'attività della scuola, anche se tale attività è apprezzabile solo a condizione che conduca all'acquisizione di competenze” (Vertecchi, 1999, pp. 61-69).

Già all'interno del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of competencies*), promosso dall'OCSE allo scopo di individuare un insieme di competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta vengono descritti tre piani, contemporaneamente richiamati dal costrutto: sapere, saper fare e saper essere.

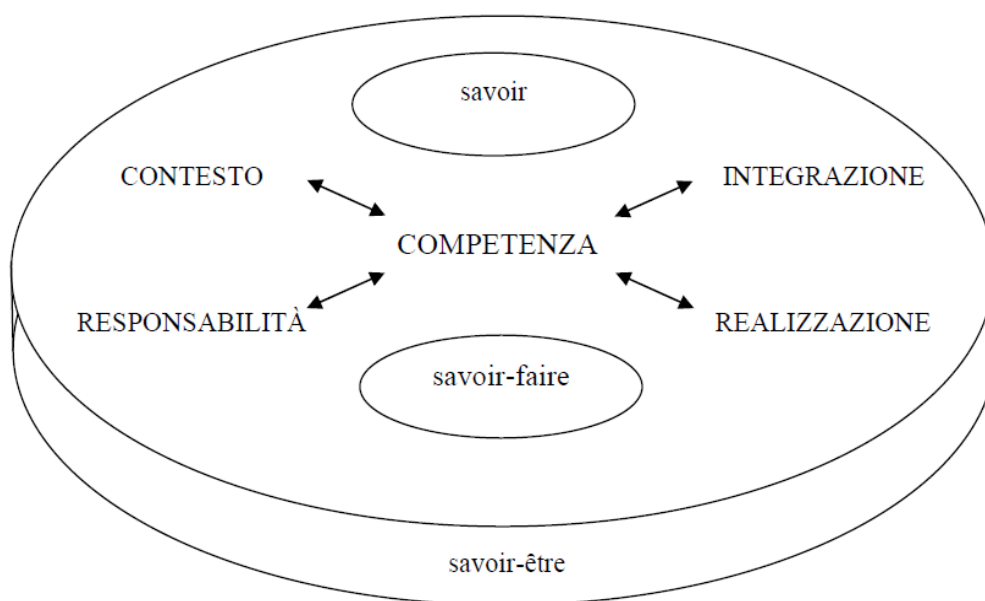


Fig. 2. Il concetto di competenza nel Progetto DeSeco (Rychen, Salganik, 2003).

Le parole evidenziate in Fig. 2 richiamano una realizzazione, che dunque non rimanda ad una semplice acquisizione di conoscenza, ma all'idea di un compito da risolvere, attraverso una integrazione delle diverse risorse possedute dal soggetto. L'altro piano è il contesto per ricordare il carattere situato dell'azione. Rossi intende in tal senso la competenza come una “strategia contestualizzata”, richiamando l'idea di una articolazione consapevole di conoscenze, procedure,

esperienze connesse ad un contesto specifico (Rossi, 2005). L'ultimo piano è la responsabilità che richiama la centratura sul soggetto e non sul compito (Rychen, Salganik, 2003).

Porre alla scuola la richiesta di lavorare per la costruzione di competenze significa individuare nodi-chiave della formazione di fronte ai quali le scuole possano scegliere il come ed il quando.

Infatti, facendo riferimento alle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (Aprile 2008) le competenze vengono descritte in termini di autonomia e responsabilità.

La logica per competenze richiede, quindi, di considerare la scuola come ambiente che svolge una funzione "primaria" di dar senso, coerenza, praticabilità, consapevolezza ai saperi dei ragazzi.

Questo diventa possibile solo se si attua il passaggio da un'idea di scuola che offre forme di sapere "ricettivo-riproduttivo", spesso acriticamente rispettose della tradizionale organizzazione disciplinare della conoscenza, ad un offerta di forme di sapere più responsabile, in cui le discipline siano intese come modalità storicamente determinate di costruzione del sapere, in grado di offrire, chiavi di lettura non univoche o rigide ai problemi, ma innovative e produttive.

La stessa visione dell'apprendimento deve essere intesa come una pratica consapevole guidata da una continua riflessione basata sulla percezioni dei vincoli e delle risorse interni ed esterni (Varisco, 2002). Si tratta dunque di un apprendimento attivo e costruttivo del soggetto, che si svolge in un contesto specifico Rossi (2005), monitorato e orientato da una riflessione continua.

Castoldi precisa il carattere di produttività richiamando il passaggio da un sapere più tradizionalmente scolastico, ad un sapere reale, che non è solo più aderente alla vita extrascolastica, ma risulta essere maggiormente pragmatico e orientato all'azione. L'innovazione diviene quindi la ricerca di continuità tra quello che si impara dentro e fuori la scuola (Resnick, Nelson-Le Gall, 1997).

Questo non significa rinunciare alla "natura parentetica" tipica dell'apprendimento scolastico che lo distingue dall'apprendimento informale. È questa infatti la condizione che consente la mediazione tra soggetto e contenuti culturali, ma anche la possibilità di costruire spazi metacognitivi per l'alunno per ragionare sulle proprie strategie di apprendimento. La sfida consiste invece nella valorizzazione delle possibili connessioni tra le modalità di conoscenza proposte dalla scuola e la complessità del mondo reale.

La logica, utilizzando il linguaggio metaforico di Castoldi (2009), è quella di un passaggio da un insegnamento concepito come muro ad uno concepito come ponte: l'idea del muro sancisce una netta separazione tra tutto quello che accade dentro e quello che succede fuori dalla scuola, mentre l'immagine del ponte suggerisce una comunicazione continua tra le due sponde (scuola e mondo).

Le caratteristiche dell'insegnamento-muro presuppongono una logica lineare, che prevede una supremazia del docente rispetto all'alunno, dove il sapere scolastico tende a seguire la progressione dei contenuti e la sistematicità dei curricoli senza preoccuparsi di un incrocio dell'esperienza del soggetto.

L'ottica dell'insegnamento-ponte è di tipo circolare, centrata sullo studente, si formalizza in esperienze il più possibile significative per chi apprende e la conoscenza muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica.

Si possono dunque sintetizzare le sfide che si aprono per il docente all'interno di un approccio per competenze, riportando il pensiero di Perrenoud (2003):

- Considerare i saperi come risorse da mobilitare: in questo senso la conoscenza promossa a scuola deve essere messa in relazione con esperienze di vita e problemi reali.
- Lavorare per situazioni-problema: l'obiettivo è quello di promuovere un'integrazione tra i diversi saperi, attivando processi euristici in contesti quotidiani, favorendo un metodo di ricerca, con un riferimento inevitabile a risorse e vincoli.
- Condividere progetti formativi con gli allievi, coinvolgendoli nel processo di insegnamento-apprendimento, costruendo quindi un patto formativo, volto alla costruzione di un senso condiviso della situazione scolastica.
- Adottare una progettazione flessibile: proprio perché è continuo l'aggancio proposto con il reale sono consigliate delle linee di azione più che una scansione dettagliata delle attività didattiche, che possono essere modificate in corso d'opera, avendo molto chiaro quale è il traguardo formativo da raggiungere (competenza).
- Andare verso una minore chiusura delle discipline: la complessità del reale non prevede incasellamento in singole discipline, ma necessita di una pluralità di sguardi.
- Convincere gli alunni a cambiare mestiere: un approccio per competenze richiede allo studente un modo diverso di porsi di fronte all'esperienza di apprendimento, in termini di co-produzione di una conoscenza da costruire e da condividere.
- Praticare una valutazione per l'apprendimento: l'intento è quello di amplificare il potenziale formativo dell'atto valutativo, come risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende. Come verrà maggiormente approfondito nel paragrafo che segue, nell'approccio per competenze, la valutazione non può essere concepita come un momento finale del processo, ma come uno strumento attraverso cui promuovere e consolidare apprendimento.

La complessità del costruito e il cambiamento radicale del processo di insegnamento-apprendimento che richiede, mostrano l'impossibile immediatezza del passaggio.

A questo proposito Castoldi (2009) delinea tre possibili direzioni evolutive per orientare il cambiamento del sistema scolastico:

- dal semplice al complesso: come precedentemente accennato la competenza non è riducibile ad aspetti parziali o singole variabili, ma chiama in causa diverse dimensioni da integrare, afferenti sia al piano cognitivo, sia a quello affettivo emotivo;
- dall'esterno all'interno, cioè l'analisi di una competenza richiede di andare oltre quelle dimensioni fattuali e osservabili, indagando anche quelle che sono disposizioni interne del soggetto, ritenendole prioritarie in un contesto di apprendimento;
- dall'astratto al situato non è possibile riferirsi alla competenza in generale, ma deve essere ricondotta ad un contesto ben preciso di riferimento nelle sue accezioni culturali, sociali ed operative.

3.3.1 Come valutare competenze?

Le definizioni di competenza discusse nel paragrafo precedente (cfr. par. 3.3) , impongono una serie di riflessioni e di attenzioni nel momento in cui si decide di volerle applicare concretamente nell'agire didattico. Se la competenza è fatta di diverse componenti (disposizioni interne, risorse esterne, momenti decisionali e scelte personali per l'orchestrazione di schemi) (Damiano, 2004), appare subito chiaro come il riconoscimento della presenza di tutti questi fattori non sia semplice, né immediato. Quello che è osservabile dall'esterno è la capacità di portare a termine in maniera competente un compito assegnato, o di risolvere un problema che si presenta. D'altra parte si è già sottolineato che la singola prestazione, di per sé, non è sufficiente per inferire la presenza o l'assenza di una determinata competenza, perché la contestualizzazione delle azioni e la presenza di stimoli e situazioni diverse modificano l'effettiva messa in atto e la capacità di utilizzare gli schemi di azione consolidati.

Per poter apprezzare in maniera significativa la presenza di una competenza è quindi necessario staccarsi dall'idea di valutare direttamente le singole prestazioni e mettersi in una prospettiva longitudinale, ovvero ipotizzare di inferire la presenza di una competenza a partire da un gruppo di prestazioni, da una serie di comportamenti e di compiti che richiedano di mettere in gioco e di combinare tra loro abilità, conoscenze, schemi di azione e meccanismi di interpretazione.

L'ottica da assumere è quella della valutazione alternativa definita da (Comoglio 2002; Worthen, 1999) che richiede campioni di lavoro differenziati dello studente, raccolti in un periodo di tempo esteso, legati sia alle esperienze scolastiche, sia extra-scolastiche.

Come sottolinea Bertagna, la competenza, di cui conoscenze e abilità sono elementi costitutivi, sembra difficilmente scomponibile in uno o più comportamenti prescrivibili come traguardi dell'azione educativa e didattica.

Castoldi sostiene che la competenza sia la pietra angolare attorno alla quale ripensare il modello formativo della scuola. La nuova centralità del costrutto, infatti, non mette solo in discussione solo i significati dell'apprendimento e le modalità di insegnamento, ma si ripercuote inevitabilmente sul modo di valutare.

La competenza non si può ricavare da un'analisi della natura di un problema o di un compito e neppure dalla somma delle conoscenze e abilità possedute dal soggetto, perché è relativa alla relazione dinamica che il soggetto intrattiene con una situazione di apprendimento.

La valutazione di competenze si inserisce dunque nell'attuale panorama scolastico dove si confrontano, solitamente, due tradizioni valutative che appaiono tra loro antitetiche e inconciliabili: quella di radice anglosassone, basata sul *testing* e sulle cosiddette "prove oggettive" e quella più diffusa e radicata, di carattere "soggettivo", fondata essenzialmente sul giudizio fornito dagli insegnanti in relazione ad interrogazioni, colloqui orali o compiti scritti di vario genere e prove di verifica.

Come sottolinea Damiano (2004), per un singolare paradosso, mentre in ambito anglosassone (in particolare negli Stati Uniti) si stanno moltiplicando le voci critiche e le ricerche per superare le difficoltà create dal *testing* e da queste forme di valutazione oggettiva (Arter e Bond, 1996; Wiggins, 1993; Winograd e Perkins, 1996), nei paesi europei di area non anglofona, si assiste ad una crescita di attenzione nei confronti delle cosiddette "prove oggettive", come risposta alle derive soggettiviste e autoreferenziali della valutazione tradizionale basata esclusivamente sul giudizio personale dell'insegnante.

In entrambi gli approcci, come sottolinea Comoglio (2002), le modalità valutative tendono a condizionare pesantemente i modi e i contenuti dell'apprendimento. Nel primo scenario il processo di insegnamento-apprendimento si piega inevitabilmente sulle prestazioni e sull'attività richiesta dalla valutazione (*teaching to test*), nel secondo invece si promuove un apprendimento centrato su prestazioni mnemoniche e sull'acquisizione di concetti. Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di rilevare abilità più complesse

quali i processi di analisi e sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative e originali a problemi aperti.

Entrambe le prospettive tendono dunque a impoverire il processo di apprendimento nelle sue competenze più attive e collaborative, caratteristiche invece imprescindibili in un approccio per competenze.

Si propone così di introdurre nuove forme di valutazione che utilizzano metodi diversi, più vicini all'esperienza concreta e al mondo reale e che possano dunque rendere visibile anche ciò che sfugge ai test.

La proposta è dunque di progettare compiti che comportano la messa in atto di azioni e comportamenti di natura intellettuale o pratica o mista.

Se da un lato si sottolinea il carattere più "autentico" di questa valutazione (infatti non si basa solo sulla memoria o su conoscenze dichiarative, ma anche su saperi pratici e sul saper fare) dall'altro si evidenzia l'importanza di poter disporre di dati legati a diverse situazioni che rappresentano manifestazioni esterne della competenza stessa la fine di valutare in maniera coerente. In altre parole non ci si accontenta di apprezzare una prestazione, ma si cerca di individuare la presenza di una competenza in famiglie di situazioni simili che richiedono differenti schemi di azione efficaci alla soluzione di un problema e alla trasformazione della realtà.

Inoltre, si deve tener presente il carattere contestuale delle competenze (Rossi, 2005) che rende sconsigliabile o poco utile la definizione in modo astratto o parziale dei compiti di apprendimento.

Entrambe le prospettive valutative (test e approccio soggettivo) tendono a riferire il sapere al solo contesto scuola, senza connettersi a situazioni di realtà. Questo implica la formulazione di compiti valutativi astratti e decontestualizzati che non fanno altro che contribuire alla deresponsabilizzazione dello studente e alla perdita di significato del momento valutativo (Castoldi, 2009).

L'approccio per competenze dunque propone l'introduzione nel sistema scolastico di un *new assessment* che possa presentare caratteristiche di: significatività in contrasto con una logica scolastica che prevede un apprendimento riproduttivo; autenticità dei compiti valutativi in rapporto a contesti reali; la processualità, cioè il nesso tra prestazione e modalità che l'ha generata (Wiggins, 1990); responsabilità dello studente anche all'interno del processo valutativo; promozionalità rispetto al rapporto con il processo di apprendimento; ricorsività tra apprendimento e valutazione; la dinamicità in opposizione alla staticità della valutazione tradizionale; globalità intesa come integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo e la multidimensionalità come combinazione di molteplici fonti.

Tuttavia nel panorama pedagogico, alcuni autori individuano ancora delle difficoltà nel valutare le competenze, Damiano (2009) infatti identifica una serie di esigenze divergenti, presenti all'interno del costrutto, che non risultano ancora del tutto composte (Damiano, 2009, p.129):

- 1) Specializzazione vs integralità: che tipo di sapere alimenta la competenza? Secondo alcune posizioni la competenza, in quanto “sapere pratico” si esplicita in un comportamento competente e contestualizzato, altri sottolineano invece la dimensione di “sapere integrato”, teorico e pratico insieme, che investe l'individuo a tutti i livelli, compreso quello emotivo ed esistenziale.
- 2) Disciplinarietà vs interdisciplinarietà: il sapere della competenza presenta tratti spiccatamente disciplinari o è necessariamente interdisciplinare? Molti teorici vedono la competenza come “la chiave di volta della ricomposizione della diaspora disciplinare” (Damiano, 2009, p. 130) ma questa sembra più un'espressione di una finalità che una reale ed effettiva conquista. Nello stesso tempo, da altri contesti, provengono difese della natura disciplinare e addirittura intradisciplinare della competenza (Heintz, Origgi e Sperber, 2005).
- 3) Contestualità vs trasferibilità: se è vero che la competenza si esplica sempre in un contesto, è altrettanto vero che ci si aspetta che una competenza acquisita sia trasferibile anche ai contesti extrascolastici e lavorativi. Questo problema segna anche una difficoltà legata alla valutazione: è davvero possibile mettere in atto situazioni analoghe a quelle che richiedono la prestazione di competenza che si vuole valutare? Alcune ricerche e tentativi in questo senso hanno dato esiti negativi, lasciando pensare che la competenza resti legata e ancorata al contesto in cui è stata insegnata ed appresa.
- 4) Insegnabilità vs non insegnabilità: se si ha una visione analitica della competenza, che sfocia in una prospettiva curricolare, fatta di elementi che si compongono e generano livelli successivi di competenze di base, competenze specifiche, allora si tende a prevedere una insegnabilità delle competenze. Al contrario un approccio olistico procede per intrecci tra esperienze, relazioni, interpretazioni ed azioni che fanno pensare più ad una conquista del soggetto che ad una conseguenza dell'azione deliberata dell'insegnante.

5) Valutabilità vs non valutabilità: come è possibile individuare la presenza di una competenza? Da un lato si è ripetuto più volte che un singolo comportamento non può essere considerato come indicatore di competenza, dall'altro è comunque necessario, per poter valutare, oggettivare in qualche modo la competenza. Si scontrano qui il carattere soggettivo e sfuggente della competenza con la necessità presente nelle scuole e nella società di certificare e formalizzare le competenze anche in vista dell'uso internazionale delle certificazioni acquisite.

A partire dalle considerazioni fatte dall'autore, rimane dunque aperto il dibattito circa la possibile valutazione di competenze.

Lo stesso Castoldi, attraverso la metafora dell'ice-berg della competenza, mostra come esistano delle componenti del costrutto la cui indagine e la conseguente valutazione risultino complesse (Fig. 3).



Fig. 3. L'iceberg della competenza (Castoldi, 2012)

La metafora dell'ice-berg mostra la compresenza di due piani: il primo osservabile ed esplicito (la parte emersa, componente oggettiva); il secondo sommerso, che implica l'esplorazione di dimensioni interiori connesse a processi motivazionali, volitivi e socio emotivi dell'individuo (componente soggettiva).

Tale immagine segnala, con evidenza, le difficoltà su cui si misura una valutazione di competenze, inevitabilmente costretta a dotarsi di strumenti per sondare le componenti soggettive del processo di apprendimento dell'individuo.

Al fine di monitorare in modo efficace un costrutto così poliedrico Pellerey (2010) propone di utilizzare strumenti diversi che, messi in relazione possano fornire un insieme di dati utili per apprezzare e individuare indizi e comportamenti che ne indichino la presenza: l'osservazione sistematica, l'autovalutazione, l'analisi dei risultati.

Come si può facilmente rilevare ognuno di questi tre poli si colloca accanto alle dimensioni già esplorate della competenza (oggettiva, soggettiva, intersoggettiva), attraverso la metafora di Castoldi. Attraverso l'osservazione sistematica si accede alla dimensione intersoggettiva della competenza (il risultato dell'osservazione è sempre il giudizio e l'interpretazione di un soggetto esterno, l'osservatore, sulle azioni e sulle produzioni dello studente); attraverso l'autovalutazione e la narrazione autobiografica si fa riferimento alla dimensione soggettiva della competenza (parte sommersa). Invece l'analisi dei risultati e la ricerca di evidenze, di prove delle acquisizioni e degli apprendimenti dei soggetti si colloca senza dubbio nella dimensione oggettiva della valutazione delle competenze, caratterizzata da una specifica attenzione alle componenti di rilevazione e di misurazione (parte emersa).

La prima prospettiva cioè l'osservazione dei comportamenti e delle abilità messe in atto per la soluzione di un compito resta uno dei punti di accesso privilegiati per la rilevazione delle competenze. Molta importanza rivestono però le modalità di osservazione che dovrebbero essere accurate per evitare il rischio della soggettività e dell'occasionalità. Per questo si parla di osservazioni sistematiche, cioè strutturate e guidate da precise intenzionalità didattiche, che conducano alla raccolta di dati e informazioni utili e affidabili.

A questo proposito è necessario che venga definita con chiarezza la finalità e l'obiettivo dell'attività di osservazione. Questo consente non soltanto di definire la competenza che sarà oggetto dell'osservazione, ma di evidenziare al suo interno elementi che possono essere osservati e che possono essere indicatori per inferire la presenza della competenza stessa.

Il secondo passo è definire le categorie osservative, cioè gli aspetti che si andrà ad osservare ed i livelli che possono essere apprezzati e raggiunti per ciascun aspetto. Vale la pena di sottolineare di nuovo che una singola rilevazione di un elemento, presente magari ad un livello molto alto, non è di per sé considerata come prova del possesso di quella competenza. Solo a seguito di una pluralità di osservazioni in tempi e contesti diversi si può arrivare alla formulazione di un giudizio di

competenza, che sarà comunque dato sulla base di più rilevazioni e di diversi strumenti. Bisogna sottolineare a tal proposito l'importanza degli strumenti utilizzati per l'osservazione.

I più consolidati e utilizzati sono costituiti da griglie e *check-list* che hanno l'indubbio vantaggio di essere di facile utilizzo e di immediata comprensione. Non sempre però la loro strutturazione e schematicità riesce a dar conto della complessità dei comportamenti da osservare. Altre possibilità sono offerte dall'osservazione partecipante, più ricca e accurata, ma meno economica in termini di tempo e di modalità di esecuzione.

Un altro strumento che viene utilizzato per l'osservazione è la Rubrica, che verrà successivamente analizzato (cfr. par. 3.3.1.1).

La seconda prospettiva per la rilevazione delle competenze è quella dell'autovalutazione, data dalla percezione che il soggetto ha di se stesso e delle sue capacità. Anche se, a prima vista, potrebbe sembrare l'accesso privilegiato alla rilevazione delle competenze, in realtà l'attitudine autovalutativa negli studenti e negli adulti non è molto sviluppata e anzi, normalmente, dare un giudizio sulle proprie prestazioni viene percepito come un compito molto difficile. D'altra parte l'aspetto soggettivo della percezione della competenza è invece molto importante, perché attraverso le osservazioni e le rilevazioni dei dati si accede solo ad una serie di aspetti che non possono dare indicazioni sulle motivazioni e sull'orizzonte di senso che l'individuo dà alle proprie azioni e apprendimenti. Senza la dimensione soggettiva, non sarebbe possibile rilevare in maniera completa la presenza di una competenza e indagarne la complessità. Per accedere a queste dimensioni intime dell'auto-percezione del soggetto possono essere utilizzati metodi e strumenti diversi: interviste libere o strutturate, questionari e strumenti per la rilevazione di opinioni e desideri, narrazioni libere o guidate, autobiografie. Come ricordato sopra, la narrazione è uno strumento privilegiato per il soggetto che, raccontando, acquisisce consapevolezza e riflette sulle questioni nodali del suo percorso di apprendimento.

La terza prospettiva è quella imperniata sull'analisi dei risultati ottenuti nelle prove e nei compiti assegnati. È quella più vicina all'esperienza della tradizionale valutazione scolastica, che da sempre cerca di valutare le conoscenze acquisite dagli studenti sulla base dei compiti in classe o delle interrogazioni effettuate. Questo tipo di valutazione trova il suo corrispettivo anche nella formazione professionale, dove le capacità e i traguardi raggiunti, ad esempio, da un artigiano, vengono rappresentati dal suo pezzo migliore, dal lavoro che meglio degli altri testimonia il livello di *expertise* raggiunto. Nonostante questa rappresenti la polarità oggettiva della valutazione delle competenze, è indubbio che la presunta oggettività indichi solo una tendenza, perché le prove da valutare sono sempre soggette a diverse interpretazioni e il lavoro di assegnazione dei giudizi e

punteggi è tutt'altro che semplice e spesso soggetto a critiche e interpretazioni diverse. Un altro nodo problematico resta quello relativo alla trasferibilità delle competenze. Se non fosse possibile ipotizzare una mobilitazione delle competenze possedute dallo studente, un suo trasferimento in contesti extrascolastici o in situazioni lavorative, non avrebbe senso porsi il problema della didattica per competenze e della sua valutazione. Si potrebbero elencare molti problemi a cui si va incontro nella valutazione delle prove, sia che si tratti di prove tradizionali, sia che ci si riferisca a compiti autentici. Resta comunque necessario e indispensabile sottolineare come l'unica possibilità di superare i limiti connaturati a ciascuna forma o modalità di valutazione sia quella di adottare un approccio misto o bilanciato, in grado di governare la complessità dei dati raccolti e di apprezzare le diverse dimensioni del costrutto.

Anche Pellery (2004) pone come necessario valutare le competenze all'interno di un'analisi di tipo integrato. La prospettiva proposta è quella trifocale, che vede l'intersezione di tre dimensioni: quella oggettiva, quella soggettiva e quella intersoggettiva (Fig. 4).

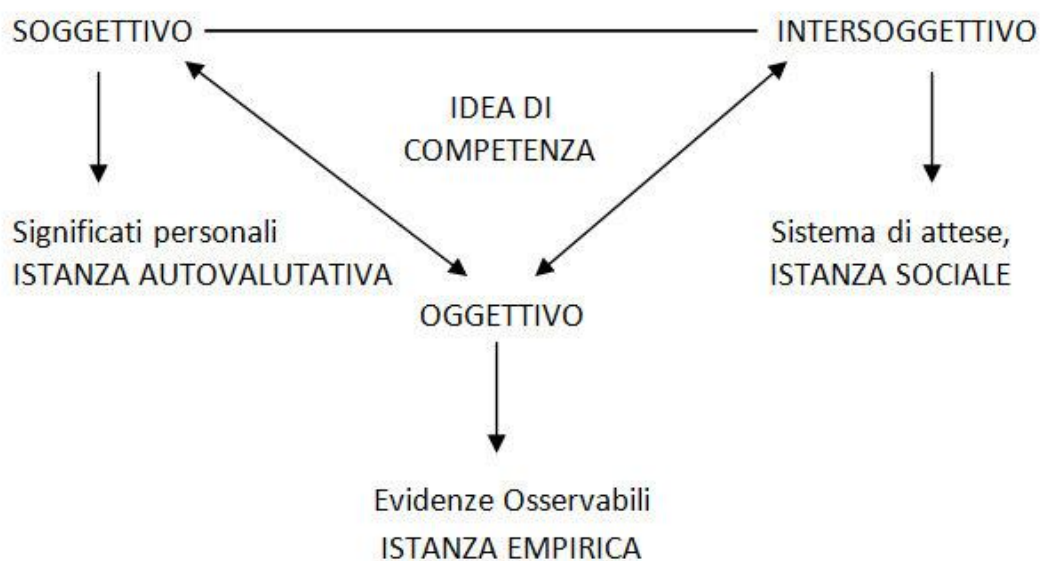


Fig. 4. Prospettive di valutazione della competenza (Castoldi, 2011).

La dimensione soggettiva richiama le disposizioni interne del soggetto che la competenza mobilita, tutto il sistema di valori presenti e la costruzione del senso del compito. Essa implica un'istanza autovalutativa dove è il soggetto in apprendimento che riflette sul suo apprendimento.

La dimensione intersoggettiva pone il confronto tra il contesto sociale di riferimento e la capacità del soggetto di rispondere in maniera adeguata al compito richiesto. Nel *setting* scolastico questo è

molto legato ai diversi contratti didattici (Brousseau, 1986) impliciti ed espliciti che si costruiscono all'interno dell'aula tra insegnanti e alunni.

La dimensione oggettiva richiama invece le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto rispetto al compito assegnato, implicando l'istanza empirica cui il concetto di competenza si lega.

Ovviamente al centro delle tre prospettive si può collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, il sistema di significati condivisi. Il rigore di una valutazione di questo tipo consiste proprio nell'intersezione di prospettive differenti di modo da individuarne, sovrapposizioni o scarti, analogie e differenze tra i dati e le informazioni raccolte.

Proprio poiché, come sostiene Capperucci (2011), il possesso di una competenza in un determinato ambito non assicura di per sé una buona competenza fuori dall'ambito stesso, si necessita per la valutazione di quest'ultima di compiti significativi, effettivi in contesti reali, indispensabili per verificare la pertinenza, l'efficacia e la validità.

In questo modo diventerebbe possibile accertare oltre a tutte le conoscenze e le competenze prettamente scolastiche anche tutto quel bacino di saperi e saper fare che gli alunni acquisiscono tramite le loro esperienze di apprendimento, collocate fuori dal contesto scolastico, ma che poi vi rientrano nel momento in cui possono ritornare utili alla soluzione di problemi reali, autentici e complessi.

Lo scenario fino a qui delineato, ovvero quello di una scuola centrata sulle competenze, non rappresenta una realtà compiuta, ma la direzione verso cui tende l'universo scolastico anche alla luce delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del Settembre 2012, dove oltre alle già citate otto competenze chiave vengono fornite alcune indicazioni sulla valutazione di queste ultime innanzitutto la questione valutativa viene immediatamente collegata alla documentazione: "agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo." (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p.13). La documentazione diviene un mezzo importante per l'insegnante per tracciare il processo di apprendimento sia del singolo sia del gruppo classe all'interno di una logica di certificazione di competenze. Il documento infatti prosegue: Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che

verranno adottati a livello nazionale” (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, p.14).

Quindi sia l’ottica di Pellerey dell’osservazione sistematica, sia la raccolta di informazioni all’interno di rubriche, sia la documentazione nominata all’interno delle Indicazioni sono dirette al monitoraggio di processi necessari alla certificazione di competenze. L’apporto innovativo del costrutto riguarda l’enfatizzare il valore positivo della valutazione, dove l’accertamento e la misurazione di prestazioni non hanno un fine sanzionatorio, ma sono strumenti di analisi *in itinere* da cui far discendere successivi interventi orientati a livelli di apprendimento superiori. In tal senso la valutazione viene concepita come mezzo per il successo formativo dell’alunno, come già definito da Perrenoud nel capitolo precedente, una valutazione per l’apprendimento. In tal senso la valutazione per competenze si caratterizza dunque come autentica (Wiggins, 1993) cioè in grado di utilizzare strumenti flessibili e funzionali per indagare un costrutto così dinamico, descrivendo qualitativamente le prestazioni del soggetto entro specifici contesti e dando conto delle strategie mobilitate, delle conoscenze e delle abilità impiegate per far fronte a problemi complessi. All’interno di un “approccio autentico” si assegna appunto alla valutazione non solo il compito di constatare un apprendimento, ma anche quello di fornire informazioni sui processi che hanno generato l’apprendimento e su come le conoscenze acquisite possano trasformarsi in comportamenti efficaci, in competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola. Queste competenze risultano essere prodotti conoscitivi e contestualizzati, trasferibili in molteplici situazioni d’uso, nella misura in cui un agire competente ha a che fare con problemi reali, “autentici”, definiti a livello spazio-temporale e legati non ad un informazione, ma a compiti complessi (Worthen,1999).

3.3.1.1 Le rubriche e il compito autentico

Dopo aver analizzato le diverse sfide per la valutazione che l’approccio per competenze pone, verranno presentati due degli strumenti cui si è accennato: la rubrica e il compito autentico.

Per quanto riguarda le rubriche valutative si tratta di strumenti fondamentali non solo per la valutazione, ma anche per la progettazione formativa, in quanto esplicitano i quadri di riferimento dell’azione didattica.

Heidi Goodrich (1997) richiamando Perkins (1992) definisce la rubrica uno strumento misura che elenca i criteri per analizzare il lavoro nei suoi aspetti più significativi.

Questo strumento esprime chiaramente i livelli di qualità per ogni criterio ritenuto utile, partendo da livelli minimi accettati.

McTighe e Wiggins (1999) aggiungono a questa definizione dei criteri valutativi una scala che identifica indicatori descrittivi per differenziare i livelli di comprensione, di abilità, di qualità.

Castoldi (2011) la definisce un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative relative ad un certo allievo o ad un gruppo di allievi.

Queste definizioni ci portano a dire quindi che una rubrica, piuttosto che essere l'attribuzione di un singolo punteggio, diviene una guida all'attribuzione di punteggio comparativo che cerca di valutare le prestazioni dello studente basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo a uno massimo (Danielson, Hansen, 1999).

Definire a priori quelli che sono i criteri di valutazione del compito assegnato costituisce un passaggio fondamentale per insegnante e alunni: per i primi rappresenta una buona motivazione per interrogarsi sulla validità dei criteri stessi, cercando di comunicarli in maniera comprensibile agli alunni; per i secondi consente di comprendere più chiaramente la direzione del percorso formativo e quindi di orientare meglio le loro prestazioni.

Il compito che l'insegnante assegna al gruppo o allo studente, può essere un prodotto, una prestazione, oppure può richiedere delle risposte scritte articolate ad una domanda, che stimolano negli studenti abilità di pensiero critico, creativo o di saper analizzare ed organizzare le informazioni.

La descrizione dettagliata dei livelli attesi definiti da Goodrich (1997), o dei differenti livelli di prestazione di McTighe e Wiggins (1999), permette di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli studenti.

Le rubriche così organizzate, dovrebbero consentire a due insegnanti diversi di pervenire alla medesima valutazione. Si registra dunque una forte tendenza verso la realizzazione della valutazione trasparente descritta da Mariani e Tomai, (2004).

Questo aspetto evidenzia la potenzialità dello strumento, ovvero la forte riduzione di soggettività nella valutazione di una competenza, permettendo di rilevare le reali capacità dell'alunno nel trasferire la competenza analizzata ad altri contesti. Solitamente il grado di concordanza dei punteggi assegnati da due valutatori indipendenti è una misura dell'attendibilità dei criteri della valutazione stessa. Questo tipo di coerenza è particolarmente necessaria se dobbiamo valutare dei prodotti e contemporaneamente raccogliere dati che possano fornire indicazioni, allo studente, su cosa e come migliorare. Le rubriche possono essere di differenti tipologie: innanzitutto possono essere categorizzate rispetto al grado di analiticità dell'oggetto di valutazione distinguendo rubriche olistiche, volte a offrire un'idea della qualità della prestazione dello studente, oppure rubriche analitiche volte a scandagliare una dimensione per volta.

In alternativa possono essere suddivise a seconda del grado di contestualizzazione di una determinata prestazione distinguendo tra rubriche specifiche intese come insieme di criteri atti a valutare una singola prestazione e rubriche generiche intese come sistemi di criteri utilizzabili per valutare prestazioni differenti fondate su competenze comuni (Castoldi, 2012).

Oppure ancora esiste il caso delle rubriche ponderate, intendendo con questo termine l'impiego di criteri a cui assegnare un peso diverso nella valutazione complessiva. Tutte le differenti tipologie di rubrica sono accomunate da una serie di caratteristiche che possono essere così sintetizzate:

- le dimensioni sono gli aspetti che si considerano per valutare una determinata prestazione;
- i criteri definiscono dei traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente;
- gli indicatori attraverso i quali riconoscere la presenza o meno dei criteri delineati;
- le ancore che forniscono esempi concreti legati agli indicatori prescelti;
- i livelli che precisano il grado di raggiungimento dei criteri fissati.

Wiggins (2004) fornisce delle indicazioni per la realizzazione operativa di una rubrica. Deve contenere possibili criteri per valutare il lavoro; consentendo a chi la compila di discriminare prestazioni di qualità differenti, in modo affidabile. Il linguaggio utilizzato per descrivere le prestazioni attese dovrebbe essere chiaro e preciso e dovrebbe essere frutto della generalizzazione di un campione reale di lavoro degli studenti; per concludere infine devono essere fissati i punti di eccellenza e quelli di accettabilità minima. Arter (1999) inoltre sottolinea come, per la realizzazione operativa di una rubrica, sia necessario un approccio di tipo induttivo a partire dalle azioni didattiche reali degli insegnanti. Il primo aspetto da rilevare sono i comportamenti dei diversi alunni riguardanti la competenza prescelta, rintracciabili dalla documentazione prodotta delle diverse azioni didattiche.

Il passaggio successivo è quello di classificarli secondo una gerarchia che va dal più rispondente all'attesa di prestazione al meno rispondente. Può essere utile per un insegnante durante questa operazione consultare la letteratura riguardante l'argomento di modo da creare definizioni di dimensioni e criteri significativi. Infine possono essere assunti degli esempi come rappresentativi delle diverse dimensioni e dei relativi livelli per agevolarne l'utilizzo.

Esempi significativi di rubriche possono essere rintracciati a livello internazionale in grado di costruire buoni riferimenti anche per la didattica quotidiana dei docenti (ad esempio Progetto PISA).

Altri autori come Goodrich (1996), McTighe e Wiggins (1999) e Kirby-Linton, Lyle e White (1996), evidenziano la forte valenza esplicativa dello strumento, non solo per insegnanti e alunni, ma anche per i genitori.

Le rubriche costituiscono un potente mezzo per insegnanti e allievi per definire la qualità degli apprendimenti, rendendo trasparenti le attese dei docenti relativamente al compito da svolgere e alla padronanza da possedere. Gli studenti apprendono più facilmente abilità e conoscenze monitorate dalle rubriche poiché riconosciute come importanti all'interno del percorso didattico.

Inoltre le rubriche aiutano gli studenti a divenire più profondi nel giudicare la qualità dei propri lavori e quella degli altri (autovalutazione e metacognizione). Quando le rubriche sono usate per compiere la propria valutazione e quella dei compagni, gli studenti diventano sempre più capaci di individuare e risolvere problemi che si presentano nel loro lavoro e in quello degli altri. Inoltre, ripetendo molte volte la pratica attraverso la valutazione dei pari, e specialmente con l'autovalutazione, migliorano il senso di responsabilità verso i propri lavori.

La promozione dell'autovalutazione degli alunni consente agli insegnanti di diminuire il tempo speso per la valutazione dei lavori degli studenti. Infatti la rilettura degli *item* è molto più efficace di molte argomentazioni del docente volte a spiegare un eventuale difetto riscontrato nel compito, in quanto fornisce un *feedback* informativo completo circa i loro punti forza e le aree in cui hanno bisogno di migliorare.

Per quanto riguarda i genitori, l'uso della rubrica consente di conoscere esattamente cosa i propri figli debbano fare per raggiungere un traguardo formativo. La rubrica può diventare quindi un interessante strumento di comunicazione insegnante (scuola) - genitori (famiglia). Lo strumento comunica in un modo concreto e osservabile le condizioni che per la scuola hanno maggior valore e descrive dettagliatamente i comportamenti dell'alunno volti al raggiungimento di una determinata competenza.

La rubrica quindi oltre a porsi come importante strumento analitico-documentativo dell'azione didattica potrebbe costituire l'oggetto primario di un nuovo tipo di comunicazione scuola-famiglia in grado di contrastare la riduzione dello scambio di informazioni al solo voto numerico (cfr. par. 2.1).

È stato dedicato un paragrafo specifico alla descrizione di cosa la letteratura pedagogica intende per compito autentico perché questo è stato uno degli strumenti principali utilizzati nella sezione empirica del presente lavoro di ricerca.

Per descrivere cosa si intende per compito autentico è opportuno ricordare quali sono i diversi livelli valutativi che la competenza chiama in causa: l'aspetto soggettivo (riferendosi ai significati

personali attribuiti dal soggetto); quello oggettivo (basato cioè su una serie di evidenze osservabili) e intersoggettivo, che fa quindi più riferimento ad una sfera sociale.

Si tratta, dunque, di andare ad analizzare nello specifico come possono essere raccolte delle evidenze descrivibili che possano attestare la padronanza di una competenza da parte del soggetto, comprendendo le tre dimensioni citate.

Come già dibattuto nel paragrafo precedente (cfr.) non è possibile riferirsi alle comuni prove di verifica che solitamente rilevano il possesso di conoscenze o abilità, si tratta, quindi, di costruire compiti che permettano la mobilitazione della pluralità di dimensioni coinvolte nella manifestazione di competenza, non mirate alla riproduzione di sapere, ma alla sua rielaborazione originale in un determinato contesto di azione (Castoldi, 2011).

Per chiarire meglio il significato attribuito al termine compito autentico e l'apporto innovativo che ha portato sul piano valutativo è opportuno richiamare quelle che sono state le critiche formulate alla "valutazione tradizionale" degli anni passati.

Le forme passate di valutazione si sono configurate come certificative, in grado cioè di attestare in quel preciso momento il possesso di determinate conoscenze o abilità, non danno quindi nessun tipo di indicazione rispetto ad un possibile miglioramento dell'apprendimento. Le prove di verifica tradizionali fanno riferimento a motivazioni estrinseche dell'alunno (voto, compiacimento di genitori e insegnanti), raramente richiamano l'uso di fattori intrinseci come interesse e curiosità e non fanno riferimento a conoscenze applicabili alla vita quotidiana.

Conseguentemente a quanto detto, questo tipo di valutazione risulta essere scarsamente predittivo di quello che sarà lo studente in futuro.

Il compito autentico si contrappone alla valutazione tradizionale orientandosi verso una comprensione profonda della conoscenza, ovvero implicandone una rielaborazione attiva.

Riprendendo la definizione di Glatthorn possiamo definire un compito autentico, un "problema complesso, aperto posto agli studenti come mezzo per dimostrare qualcosa" (Glatthorn, 1999, p. 9).

Sono due le caratteristiche fondanti di questa definizione, il fatto che si parli di problemi, cioè di situazioni significative, volte ad attivare il soggetto per trovare soluzioni; si tratta di problemi aperti e complessi, che quindi richiedono diversi tipi di risorse, ma anche diverse possibili strategie di soluzione. Richiede dunque l'attivazione di un pensiero complesso, un ragionamento non puramente meccanico o riproduttivo, il cui esito non è semplicemente riconducibile alla somma delle singole parti e quindi in grado di generare soluzioni diverse. Capperucci, invece, evidenzia un'altra caratteristica del compito cioè la richiesta dell'uso integrato di conoscenze, abilità e

competenze che risiedono fuori dalla mente del soggetto e che si attivano nel corso dell'azione (Capperucci, 2011).

Come già accennato si tratta di compiti che chiamano in causa processi cognitivi complessi come il pensiero critico, la ricerca di soluzioni, la rielaborazione di contenuti e procedure, implica dunque la mobilitazione di diversi apprendimenti che trascendono gli ambiti disciplinari, verso invece competenze interdisciplinari

Si tratta dunque di prove che mirano a contesti di realtà, o in caso di impossibilità di traduzione in questo senso del lavoro scolastico, di una realtà simulata, questo carattere autentico aiuta ad aumentare la significatività del compito da parte del soggetto.

L'altra particolarità del compito autentico è quella di permettere al soggetto che lo svolge di accostarsi ad esso in relazione alle proprie attitudini, alle strategie, agli stili cognitivi, che caratterizzano il suo processo di apprendimento. Questa caratteristica permette di fare leva sulla motivazione, la curiosità e l'interesse degli alunni, di modo da promuovere la messa in campo del loro sapere in modo efficace, mobilitando le loro risorse cognitive, sociali e affettive. Il compito può essere svolto singolarmente, oppure all'interno di un lavoro di gruppo.

I compiti autentici o prove autentiche fanno riferimento ad una molteplicità di tipologie quali le esercitazioni, le simulazioni, il *project work*, il *problem solving*, lo studio sui casi. I compiti autentici non coincidono con specifici momenti dell'attività didattica, ma fanno parte delle normali attività di apprendimento (Capperucci, 2011). Essi presentano, come già accennato, una forte connotazione ecologica, che vuole superare il divario che si viene spesso a creare tra lavori scolastici e problemi reali, puntando su situazioni valutative simili alla realtà. Le teorie del socio-costruttivismo sociale (Resnick, 1987; Brown, Duguid, 1996; Collins, Brown Newman, 1995) sui processi di insegnamento-apprendimento, parlando di "cognizione situata", sostengono che gli stessi alunni comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando apprendono in situazioni decontestualizzate.

Wiggins e McTighe (1998) hanno elaborato una serie di passaggi per la costruzione di un compito autentico, seguendo la logica di una "progettazione a ritroso": la prima tappa fondamentale è quella di richiedere al docente l'esplicitazione di quello che gli studenti devono apprendere, il secondo passaggio è quello di stabilire quali evidenze di accettabilità accerteranno i risultati attesi, attraverso la definizione dei compiti di prestazione ed infine pianificare la sequenza di esperienze di apprendimento funzionali ai risultati attesi e ai compiti di prestazioni previsti.

Il portato innovativo del compito autentico sta dunque nel superare “lo iato tra l’impiego del sapere nei contesti scolastici puntando a predisporre situazioni valutative prossime alla realtà (Castoldi, 2009, p. 110).

Lo scopo principale dei compiti autentici è dunque quello di promuovere la connessione tra scuola e mondo reale, anche nel momento valutativo del processo didattico. In tal senso l’autenticità del compito quindi risulta essere coerente con la pluriprospeccività del costrutto di competenza.

3.4 Dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione di sistema

La società della conoscenza, impone un’attenzione nuova nei confronti delle risorse in generale e di quelle umane in particolare; implicando la capacità di affrontare con successo problemi, attività e compiti complessi. Il compito dei sistemi educativi è dunque quello di promuovere un miglioramento del capitale umano, funzionale al successo e alla prosperità dei cittadini, attraverso un incremento della propria qualità d’azione.

La forte spinta in questa direzione, avvallata dai diversi provvedimenti legislativi (cfr. par. 3.1) ha provocato il proliferare di indagini centrate sugli *outcomes* degli studenti, volte a fornire indicazioni e orientamenti sull’efficacia delle politiche educative e scolastiche nazionali. Tali ricerche hanno offerto un terreno fecondo di ricerca per individuare correlazioni positive tra gli esiti scolastici e diversi fattori del sistema scolastico. Gli studi sull’*effectiveness of school* esplorano le correlazioni fra alti livelli d’apprendimento e di successo sociale con elementi del sistema educativo quali il progetto educativo della scuola, l’autonomia scolastica e le forme del *management*, il clima della scuola e la professionalità del docente, i valori e gli standard di comportamento degli insegnanti, la propensione alla collaborazione, la configurazione della didattica in classe, metodi e approcci alla valutazione stessa (Bosker, Creemers Stringfield, 1999; Hanushek Woessmann, 2010; Scheerens, 2000).

A questa richiesta si somma la necessità, a seguito dell’aumento di spazi di autonomia curricolare (cfr. Legge 59/1997 sull’autonomia scolastica), di rendere trasparenti i risultati ottenuti e di mettere a punto un sistema di monitoraggio della qualità dell’apprendimento scolastico su tutto il territorio nazionale (Bottani Cenerini, 2003; Cerini, 2010). Sono numerose le pressioni circa l’utilizzo di strumenti attendibili per avere dati certi sull’efficacia delle scuole e l’efficienza degli attori in gioco. Le due direzioni verso cui la scuola deve assolutamente orientarsi sono quella dell’*improvement* e dell’*accountability* (Galliani, 2014)

Nella legge vengono richiamate le idee di produttività culturale della scuola e di rendicontazione sociale circa il funzionamento e l'efficacia dei sistemi d'istruzione ai fini della riuscita economica degli individui (Bolletta, Pozio, 2008).

Anche in virtù del fatto che le indagini comparative internazionali sono ormai parte integrante del dibattito sulla scuola in Italia. Le rilevazioni effettuate arrivano a coinvolgere un numero elevato di paesi PISA 2012 - *Programme for International Student Assessment* - ha coinvolto 65 paesi, (quando nel 2000 erano 32) e dai primi anni '90 l'OCSE pubblica con regolarità un rapporto comparativo sui sistemi educativi (*Education at a Glance*). È ormai noto il cammino lento e ostico della scuola italiana verso l'Europa, soprattutto in seguito alle diverse scelte operate a livello comunitario nella strategia di Lisbona che si pone come obiettivo prioritario l'innovazione dei sistemi educativi dei paesi dell'Unione Europea. Tra le priorità compare in modo particolare non solo il decentramento dei poteri e la formazione professionale, ma la valutazione formativa e di sistema. L'obiettivo dei paesi europei è la costituzione di istituti nazionali di valutazione in grado di monitorare la qualità dell'istruzione. Il prerequisito fondamentale per il raggiungimento di tale obiettivo è il superamento della valutazione come strumento di selezione e la valorizzazione della funzione formativa della valutazione quale dispositivo funzionale alla promozione di apprendimenti significativi ed estesi a tutto l'arco della vita.

Questo processo di allargamento e di sistematizzazione di indagini valutative degli apprendimenti degli studenti ha quindi indotto molti paesi europei a dotarsi di sistemi nazionali di valutazione della scuola, tra cui l'Italia (cfr. par. 5.1).

Come evidenzia Capperucci (2011) l'opportunità di una valutazione di sistema rappresenta la volontà della scuola di raccogliere la sfida della trasparenza e di fondare le decisioni educative e didattiche sulla rilevazione sistemica di dati, nella consapevolezza che conoscere a fondo i processi di insegnamento-apprendimento sia l'unica via per governare l'autonomia scolastica. In questa ottica il momento valutativo non diventa solo un accertamento sistematico del valore e del merito di qualche oggetto, ma si lega strettamente anche al processo di *decision making* di sistema (Allulli, 2000).

La logica della valutazione di sistema presuppone che l'individuazione delle aree di forza e delle aree di debolezza del sistema e delle cause che le originano di modo da consentire al decisore politico di attuare gli opportuni interventi per arginare i problemi, in una logica di *feedback* (Allulli, 2000).

La sfida posta dalla valutazione di sistema sta nel comprendere come meglio orientare le azioni didattiche indagando le interdipendenze positive che si generano tra i diversi elementi considerati,

come ad esempio la relazione tra una valutazione esterna e interna (cfr. par. 6.1). L'obiettivo è dunque quello della creazione di una reale "cultura della valutazione" avviando un percorso di ricerca sulle modalità valutative, stimolando una riflessione su metodi e strumenti utilizzati. Agire in tal senso significa spostare il senso comune attribuito alle attività valutative dalla polarità del controllo a quella della ricerca, rinunciando, quindi, alle semplificazioni, accettando la complessità e la pluralità delle variabili, avendo come finalità il miglioramento del sistema attraverso la sua reale comprensione profonda e non attraverso una mera misurazione (Ambel, Fabiani 2008).

Si tratta di una vera e propria sfida che richiede responsabilità e condivisione da parte di tutti (docenti, alunni, famiglie e istituzioni), in virtù di quel patto formativo in cui fondamentale è la valorizzazione delle risorse umane e professionali.

Dopo aver identificato le ragioni che hanno portato l'Italia verso una valutazione di sistema, nei capitoli successivi saranno analizzate le diverse rilevazioni internazionali, presenti nel panorama educativo per poi analizzare nello specifico alcuni casi europei rappresentativi di sistemi nazionali di valutazione particolarmente caratterizzati. Un approfondimento specifico sarà dedicato alla analisi del sistema nazionale di valutazione italiano.

4. La valutazione esterna degli apprendimenti nel panorama internazionale

Un'attenzione internazionale alla valutazione dell'efficacia dei programmi scolastici risale agli anni '50. Nel 1958, in particolare, si cercò di definire la possibilità di organizzare valutazioni comparative dei livelli di apprendimento conseguiti dagli adulti nei differenti sistemi educativi; a questo proposito venne fondata l'associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

La IEA nasce con l'esplicita finalità di effettuare rilevazioni sistematiche, mediante prove standardizzate, delle prestazioni in alcune discipline chiave degli studenti di diversi paesi e di confrontarle fra loro alla ricerca dei fattori in grado di spiegare le differenze tra un paese e l'altro.

Tra gli anni '50 e '70, la IEA realizzò uno studio preliminare in cui la disciplina indagata era la matematica (*FIMS First International Mathematics Study*): presero parte allo studio gli alunni di 13 anni rispetto a qualunque fosse la classe frequentata, di 12 paesi.

Questa prima indagine, seppur dal carattere esplorativo, aveva messo in luce alcuni punti di attenzione interessanti che sono poi stati adottati nelle rilevazioni successive:

- l'accurata analisi dei curricoli di insegnamento finalizzata all'elaborazione di un quadro di riferimento teorico e coerente della prova messa a punto;
- la scelta accurata della popolazione cui somministrare il test;
- la somministrazione non solo di un test sull'apprendimento, ma anche la creazione di altri strumenti di indagine da affiancare alla rilevazione per raccogliere informazioni sulle caratteristiche di sfondo, sulla motivazione, sull'atteggiamento di studenti e insegnanti.

Dopo il sopra citato studio la IEA fece altre rilevazioni, rimanendo la protagonista indiscussa delle rilevazioni su larga scala. Attualmente le due indagini più importanti, condotte da IEA sono PIRLS e TIMMS, che hanno lo scopo di sondare, accanto ai livelli cognitivi dei partecipanti, la loro evoluzione nel tempo:

1. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), è uno studio quinquennale (partito nel 2001), condotto sulla comprensione di lettura dei bambini che si trovano al quarto anno di scolarizzazione. L'ultima rilevazione ha avuto luogo nel 2011 con l'adesione di 45 Paesi⁷. Lo studio PIRLS ha come obiettivo quello di rilevare la *reading literacy*, cioè

⁷ Sia per l'indagine PIRLS sia per l'indagine TIMSS hanno partecipato anche province o regioni (i cosiddetti *benchmarking participants*) per un proprio obiettivo interno di comparazione. I dati di queste realtà territoriali non sono considerati nel calcolo della media internazionale.

la competenza di lettura dei bambini, e di analizzare anche le esperienze familiari e scolastiche che possono influenzarne l'apprendimento.

Il concetto di *reading literacy*, elaborato nel Quadro di riferimento di PIRLS, è stato definito come: “la capacità di comprendere e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il giovane lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo. Legge per apprendere, per far parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita di ogni giorno, e per piacere personale” (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, Sainsbury, 2009, p. 11). Lo studio focalizza l'attenzione su tre aspetti principali:

- i processi di comprensione (mettere a fuoco e ricavare informazioni fornite in modo esplicito nel testo, fare inferenze semplici, interpretare e integrare concetti e informazioni, esaminare e valutare contenuti e aspetti formali del testo);
- gli scopi della lettura (lettura per fruire di un'esperienza letteraria e lettura per acquisire e utilizzare informazioni);
- gli atteggiamenti e le pratiche di lettura e i fattori di contesto (oltre agli atteggiamenti dell'alunno nei confronti della lettura, rientrano in questa categoria tutte le informazioni relative alla sua scuola, alla famiglia e al più ampio contesto della comunità locale in cui vive, che possono offrire risorse aggiuntive all'apprendimento della lettura). La somministrazione si concretizza in: prove cognitive, questionario dello studente, questionario della scuola, questionario del genitore, questionario dell'insegnante. Gli aspetti su cui lo studio si focalizza sono da un lato i processi e gli scopi della lettura, dall'altro le variabili individuali, familiari e scolastiche che possono influenzare il rendimento in lettura.

2. TIMSS è un'indagine rivolta agli studenti del quarto anno di scolarità (come PIRLS) e dell'ottavo e studia l'apprendimento di matematica e scienze. All'edizione TIMSS 2011 hanno aderito gli alunni di 50 Paesi, al quarto anno di scolarità e quelli di 42 Paesi all'ottavo anno⁸. Questa indagine utilizza il “curricolo”, nel senso più ampio del termine, come principale concetto organizzatore per comprendere le strategie didattiche utilizzate e individuare i fattori che possono influenzarne l'efficacia. Nell'indagine vengono utilizzate

⁸ I Paesi partecipanti possono scegliere di condurre la rilevazione su una o su entrambe le popolazioni di studenti a seconda delle loro priorità politiche e della disponibilità di risorse. L'Italia ha condotto la rilevazione su entrambe le classi. http://www.invalsi.it/snv1011/documenti/prove_invalsi_2011_prime_valutazioni_sintesi.pdf

tre distinte nozioni di curricolo: curricolo previsto, curricolo realizzato e curricolo appreso. Partendo da questo modello, TIMSS utilizza le prove cognitive per rilevare i livelli di rendimento degli studenti nei vari Paesi (curricolo appreso) in matematica e scienze; tramite i questionari, raccoglie informazioni dettagliate sulle opportunità di apprendimento offerte agli studenti (curricolo realizzato). Per mezzo dell'*Encyclopedia* e del questionario sui curricoli, TIMSS mette a disposizione informazioni sul livello di preparazione degli studenti in matematica e scienze stabilito e atteso a livello centrale in ciascun Paese (curricolo previsto). Per “curricolo previsto”, dunque, si intende il piano di studi stabilito a livello nazionale o di sistema, che riflette ciò che la società crede debba essere l’insegnamento della matematica e delle scienze e come debba essere organizzato il sistema d’istruzione per facilitare tale insegnamento; per “curricolo realizzato” si intende quello che è effettivamente insegnato nelle classi, tenendo anche in considerazione le strategie didattiche effettivamente impiegate e le caratteristiche dei docenti che insegnano la materia; infine con l’espressione “curricolo appreso” ci si riferisce a quello che gli studenti hanno imparato e a che cosa pensano di queste materie.

L’Italia è uno dei Paesi che da più tempo ha preso parte alle ricerche internazionali della IEA, le cui rilevazioni, su matematica, scienze e comprensione della lettura, sono estremamente importanti per capire e confrontare gli andamenti dei diversi sistemi scolastici nazionali. L’importanza di queste rilevazioni consiste nel fatto che esse coprono più momenti del percorso scolastico (per l’Italia la IV primaria e la III secondaria di primo grado), consentendo così di misurare non solo una sorta di punto d’arrivo della *performance* del sistema scolastico, come nella forse più famosa indagine PISA dell’OCSE, che interessa gli studenti 15enni, momento per l’Italia coincidente grosso modo col termine del cosiddetto obbligo scolastico, ma anche l’evoluzione degli apprendimenti lungo il percorso scolastico medesimo. Non sempre la partecipazione dell’Italia alle rilevazioni IEA si è però tradotta in attenta considerazione dei risultati che da esse derivavano. Poco numerosi sono gli studi poi condotti nel nostro Paese a partire da questi dati; la stessa presentazione dei principali risultati è di solito avvenuta in ritardo, lontana dal momento che quei dati descrivevano. Da quanto si evince dal rapporto pubblicato da INVALSI, sulle rilevazione IEA del 2011 i risultati dell’Italia sono più lusinghieri nella quarta primaria, specie nell’area della comprensione della lettura, ma diventano meno soddisfacenti col proseguire del percorso scolastico (nelle misure riferite quindi alla III secondaria di primo grado). Il peggior risultato rimane quello ottenuto in matematica, ma il peggioramento tra primaria e secondaria di primo grado è più ampio nelle scienze. Il quadro delle

differenze interne all'Italia è coerente con quello che emerge dalle prove nazionali condotte dall'INVALSI e che vedono un generale ritardo, in ampliamento al procedere del percorso di studi, delle regioni del Sud (INVALSI, 2011)⁹.

La comparazione delle rilevazioni IEA condotte nel 2011 con quelle realizzate in precedenza fornisce invece un quadro più variegato. Le prove condotte nella quarta primaria non confermano la tendenza al miglioramento evidenziatasi in PIRLS 2006 e in TIMSS 2007: nella comprensione della lettura, in misura contenuta e ascrivibile essenzialmente ai testi letterari, e nelle scienze si registra un arretramento. Per le prove condotte al termine del segmento secondario di I grado, si assiste invece a un deciso miglioramento rispetto alle rilevazioni precedenti nella matematica (poco cambia invece nelle scienze). Considerando la coorte di studenti che nel 2007 erano in IV primaria (e che nella gran parte sono stati nella III secondaria di primo grado nel 2011) e comparandone gli andamenti nel tempo con l'evoluzione nel tempo registrata dalla coorte di studenti che erano in IV primaria nel 2003, si osserva che, seppure il segmento secondario di I grado nel confronto internazionale continui ad evidenziare risultati poco lusinghieri, il contributo proveniente dagli anni di scuola successivi al ciclo primario è migliorato nel tempo, anche se solo per le competenze matematiche.

Un aspetto sicuramente interessante di queste indagini è il monitoraggio continuo della qualità del sistema di istruzione, attraverso l'analisi di differenti fattori. È poi da segnalare anche dai primi anni di queste sperimentazioni una quantità massiccia di ricerche laterali, che ne sono risultate direttamente o indirettamente interconnesse, a titolo rappresentativo si riporta il *Video Tape Classroom Study* (Stigler, 1999). La ricerca si è svolta inizialmente nel 1994-95 in Usa, Giappone e Germania, comportando la registrazione di decine di ore di lezione di matematica a livello di ottavo anno, solo successivamente nel 1998-99, si è poi estesa ad altri paesi e anche all'insegnamento delle scienze.

Un altro importante strumento di rilevazione internazionale è l'indagine PISA (*Program for International Student Assessment*), promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), un'organizzazione intergovernativa dove siedono i rappresentanti dei ministri dell'istruzione dei vari paesi membri, in questo senso molto diversa dalla costituzione di IEA, basata su centri di ricerca indipendenti.

Considerando quindi il committente dell'indagine, lo scopo non è solo scientifico, ma soddisfa l'esigenza di fornire indicazioni utili alle politiche scolastiche. Da questo punto di vista risulta

⁹ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/documenti/Rapporto_PIRLS_TIMSS.pdf

essere il completamento del progetto INES (*International Indicators of Educational Systems*), che l'Ocse ha proposto con il tentativo di costruire un quadro di indicatori di qualità dei sistemi educativi che, a partire dal 1992, è sfociato nella pubblicazione di raccolte sistematiche di statistiche dell'istruzione sotto il nome di *Education at a glance*¹⁰.

La prima valutazione PISA si è svolta nel 2000, le successive sono seguite con ritmo triennale.

Il numero di partecipanti è cresciuto progressivamente da una rilevazione all'altra per arrivare a 67 paesi. L'obiettivo è stato quello di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e *problem solving*. Per ogni ciclo di PISA viene approfondito un ambito in particolare: PISA 2012 ha avuto come domini principali la competenza in matematica e in *problem solving*. Quest'ultimo ambito, essendo composto di prove informatizzate, è stato proposto nel sottocampione di scuole che ha svolto le somministrazioni computerizzate oltre che cartacee. Rispetto ai precedenti cicli la definizione di queste due competenze è stata riformulata. Per competenza matematica si intende la capacità di un individuo di utilizzare e interpretare la matematica e di darne rappresentazione mediante formule, in una varietà di contesti. Tale competenza comprende la capacità di ragionare in modo matematico e di utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. Aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la matematica gioca nel mondo, a operare valutazioni e prendere decisioni fondate che consentano loro di essere cittadini impegnati, riflessivi. Per *problem solving* si intende la capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per comprendere e risolvere situazioni problematiche per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente. Questa competenza comprende la volontà di confrontarsi con tali situazioni al fine di realizzare le proprie potenzialità in quanto cittadini con un ruolo costruttivo.

Come rilevato anche nelle precedenti rilevazioni internazionali, oltre alla misurazione delle competenze cognitive dei quindicenni, PISA rileva anche una serie di dati su variabili di sfondo relative sia ai singoli studenti, sia alle scuole partecipanti.

La partecipazione al Pisa dell'Italia è sempre stata regolare, dal 2003 hanno preso parte alla rilevazione anche alcune regioni come Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, le due Province autonome di Trento e Bolzano, aderendo anche alla possibilità, per realtà sub-nazionali, di aderire all'iniziativa.

L'ingresso nel Pisa delle regioni ha ri-confermato la questione della grande divergenza di risultati che si osserva nel nostro Paese tra Nord e Sud, evidenziato anche dalle rilevazioni nazionali.

¹⁰ <http://www.oecd.org/edu/eag-2013-sum-it.pdf>

Saranno analizzate ora le differenze sostanziali tra le due tipologie di rilevazioni fino ad ora presentate, ma non si entrerà nel merito dei risultati rilevati dal PISA perché riguardanti un target differente da quello del presente lavoro di ricerca.

In primo luogo mentre indagini IEA mirano a valutare in che misura le abilità, le conoscenze effettivamente sviluppate dagli alunni corrispondono effettivamente agli obiettivi sviluppati nei curricoli ufficiali, mentre PISA valuta fino a che punto gli studenti di 15 anni posseggono le competenze necessarie per inserirsi in qualità di cittadini consapevoli in una società globalizzata della conoscenza. Il costrutto base delle prove PISA è quello di *literacy*, che può essere *reading literacy*, *scientific literacy*, *mathematical literacy*, la traduzione potrebbe essere “alfabetizzazione” o “competenza di base”.

La seconda differenza che distingue PISA da IEA è il target cui si rivolgono, la prima è sulla base, la seconda sulla classe frequentata. L’obiettivo di Pisa non sono gli alunni di un particolare livello scolastico, ma gli studenti di 15 anni, qualsiasi scuola essi frequentino. Un’altra diversità consiste nelle diverse modalità di campionamento, per le prove Pisa nel secondo stadio, la popolazione viene scelta secondo un metodo probabilistico, mentre nell’indagine IEA viene considerata tutta la classe.

4.1 La valutazione esterna degli apprendimenti nella prospettiva Europea: diversi modelli

Un’analisi dei sistemi di valutazione di alcuni paesi europei può essere utile per comprendere e contestualizzare il difficile cammino del nostro paese verso un sistema nazionale di valutazione efficiente e condiviso, almeno per quanto concerne la sua utilità e necessità.

Saranno presi in considerazione tre modelli, quello francese, inglese e finlandese, particolarmente caratterizzati. La scelta è legata, in parte ad un interesse personale ed in parte al “successo” conseguito da tali sistemi di valutazione, in termini di apprendimento degli alunni e di organizzazione del servizio.

Chiaramente lo sguardo generale verso tali modelli europei offre lo spunto per riflettere sulle differenze principali che emergono rispetto al nostro sistema di valutazione nazionale, che verrà descritto nel paragrafo che segue (cfr. par. 5.1). La diversità contestuale dei diversi sistemi di valutazione può essere uno stimolo nel confronto con il panorama italiano.

I test nazionali vengono elaborati e si evolvono in base alle agende politiche nazionali e ai contesti strutturali e sono spesso legati ad altre forme di valutazione. In Europa il quadro delle prove nazionali comprende una varietà di strumenti e metodi che possono essere *interni* o *esterni*, *formativi* o *sommativi*, cui vengono assegnati livelli di importanza differenti.

Il processo di valutazione degli alunni è solitamente regolato da testi legislativi e/o linee guida che stabiliscono il curriculum nazionale e manuali destinati agli insegnanti. Tali regolamenti contengono i principi fondamentali della valutazione, compresi gli obiettivi e talvolta una serie di approcci consigliati alla materia.

Il tipo di valutazione più comunemente usato nell'istruzione obbligatoria è la valutazione *continua*, che comprende la valutazione della partecipazione quotidiana degli alunni in classe, le esercitazioni, i test i compiti scritti e orali, i lavori e i progetti. Può essere utilizzata per scopi formativi o sommativi. La valutazione *sommativa* consiste nella raccolta sistematica e periodica di informazioni che permettono di valutare in un momento preciso, il livello e la qualità della preparazione degli alunni. Solitamente si svolge alla fine di ogni trimestre, anno scolastico e livello educativo, ed è utilizzata dagli insegnanti per comunicare i risultati degli alunni ai genitori e agli alunni stessi, oppure per prendere decisioni che possono influenzare la carriera scolastica degli studenti. La valutazione sommativa è spesso legata ad incontri informali tra insegnanti e genitori.

In tutti i paesi, la valutazione *formativa* viene svolta dagli insegnanti, quale parte integrante delle loro attività durante l'anno scolastico. Mira a monitorare e migliorare il processo di insegnamento e apprendimento, offrendo un *feedback* diretto ad insegnanti e alunni. In alcuni paesi questo tipo di valutazione formativa è dominante nel primo anno di istruzione, soprattutto a livello primario, e viene completata dalla valutazione sommativa negli anni successivi.

I risultati della valutazione formativa o sommativa possono tenere conto della motivazione degli alunni o anche della loro condotta sociale. La metà dei *Lander* tedeschi svolge una valutazione del comportamento sociale e dell'attitudine al lavoro degli alunni nella scuola primaria. Nei Paesi Bassi, i test vengono usati per comprendere i progressi degli alunni e i loro livelli di apprendimento, nonché il loro sviluppo socio-emotivo.

In Europa, i test nazionali sono raggruppabili in tre ampie categorie:

1. Del primo gruppo fanno parte i test che riassumono i risultati dei singoli alunni alla fine di un anno scolastico o alla fine di un particolare livello educativo, e che hanno un impatto significativo sulle loro carriere scolastiche. In letteratura sono anche definitivi test sommativi o "valutazione dell'apprendimento". I risultati vengono utilizzati per rilasciare certificati e/o assumere importanti decisioni legate alla suddivisione degli alunni per gruppi omogenei, scelta della scuola o promozione all'anno successivo.

2. Il secondo gruppo di test nazionali mira prevalentemente a monitorare e valutare gli istituti e/o il sistema educativo nel suo insieme. L'espressione "monitoraggio e valutazione" si riferisce al processo di raccolta e analisi di informazioni, al fine di verificare il rendimento in relazione agli obiettivi, e di assumere eventuali azioni correttive, se necessario. I risultati dei test nazionali vengono utilizzati come indicatori della qualità dell'insegnamento e della *performance* degli insegnanti, ma anche per determinare l'efficacia complessiva delle politiche e pratiche educative.

3. Il terzo gruppo di test nazionali ha lo scopo principale di assistere il processo di apprendimento dei singoli alunni, individuando le loro specifiche esigenze di apprendimento e adattando l'insegnamento conseguentemente. Essi sono incentrati sull'idea della "valutazione per l'apprendimento" e possono essere generalmente definiti "prove di valutazione formativa".

I test nazionali basati su procedure stabilite a livello centrale vengono spesso utilizzati per assicurare che il rendimento dei singoli alunni sia facilmente confrontabile. I risultati possono essere infatti comparati a più livelli:

- forniscono agli alunni informazioni sulle conoscenze acquisite, che possono essere confrontate con quelle dei loro pari e delle medie nazionali;
- quando i test nazionali hanno un impatto significativo sulla carriera degli alunni, cioè quando vengono utilizzati per attribuire un voto finale, contribuiscono ad assicurare che i diplomi siano confrontabili, indipendentemente da dove sono stati conseguiti;
- gli insegnanti utilizzano i test per confrontare il livello di apprendimento dei singoli e per adattare l'insegnamento conseguentemente ad eventuali necessità.

Oltre all'introduzione di test nazionali dall'impatto significativo sulla carriera scolastica degli alunni a titolo individuale, l'emergere dei test e il loro crescente utilizzo è stato accompagnato da sviluppi a livello di sistema. La tendenza alla decentralizzazione e all'autonomia scolastica in Europa dagli anni '80 in poi è stata caratterizzata da una tendenza generale, nell'ambito dei sistemi educativi, a passare dai quadri di riferimento normativi ai quadri di riferimento politici che hanno permesso una maggiore partecipazione democratica e libertà per gli istituti scolastici da un lato, ma che hanno previsto nuove misure per la valutazione dei risultati scolastici dall'altro. Tale è stato il caso della

Francia quando, durante la modernizzazione e democratizzazione del sistema educativo del 1979, è stato adottato il primo test nazionale per misurare tanto la *performance* degli alunni rispetto alle finalità dei programmi educativi, quanto le differenze tra le *performance* delle scuole. A partire dagli anni '90, si è diffusa una crescente decentralizzazione e autonomia scolastica. Nel frattempo, i quadri di riferimento politici soggiacenti ai test nazionali degli alunni in Europa si sono concentrati in modo crescente sull'utilizzo sistematico della valutazione degli alunni nelle scuole per monitorare il sistema educativo nel suo complesso. Nel *Regno Unito* (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), la legge del 1988 sulla riforma dell'istruzione, insieme al decreto del 1989 sulla riforma dell'istruzione (Irlanda del Nord), ha garantito maggiore autonomia alle scuole, ma ha anche aumentato il controllo a livello centrale del curriculum scolastico, nonché rafforzato gli accordi per i quadri di riferimento per l'*accountability* degli istituti attraverso la valutazione nazionale degli alunni. Tutte queste misure avevano lo scopo di migliorare gli standard scolastici. Analogamente, in *Svezia*, il sistema di valutazione nazionale è stato riprogettato in seguito alle riforme del sistema di *governante* educativa del 1991, che ha portato a un cambiamento nella ripartizione delle responsabilità tra il governo centrale e le municipalità, e al passaggio da un sistema scolastico regolamentato da una gestione basata sui risultati. Anche la *Finlandia* ha iniziato a decentralizzare l'istruzione all'inizio degli anni '90 e, ponendo l'accento in modo particolare sulle responsabilità locali, ha regolamentato l'utilizzo delle prove nazionali di valutazione con la legge del 1998 sull'istruzione di base. Inoltre, la valutazione nazionale dei risultati dell'apprendimento in Finlandia si lega a questioni di uguaglianza e confrontabilità regionale. Per riassumere, l'analisi comparativa e l'esame degli attuali dibattiti politici sulle prove nazionali dimostrano che i paesi europei stanno operando scelte diverse sull'importanza attribuita alle prove nazionali per misurare la *performance* degli alunni, degli istituti e del sistema. Le loro decisioni politiche in merito si riflettono direttamente sulle differenze tra parametri quali frequenza, materie coperte, partecipazione di un gruppo intero o di un campione e utilizzo dei risultati. I punti di vista sui test nazionali sono ancora in evoluzione, e il dibattito sul loro ruolo preciso è tuttora in corso, poiché alcuni paesi stanno ultimando la piena applicazione dei propri sistemi di valutazione, altri riesaminano le esperienze fatte finora e altri ancora stanno valutando la possibilità di introdurli. Globalmente, il rapporto mette in luce gli aspetti chiave dei test nazionali, che potrebbero essere utili ai singoli paesi per beneficiare delle reciproche esperienze. Ciononostante, come dimostra la rassegna della letteratura sull'argomento rimangono necessari ulteriori dati e ricerche su questioni quali l'impatto dei test nazionali sulla *performance* degli alunni e degli istituti e sulla qualità complessiva dell'apprendimento, oltre all'efficacia dei test in termini di costi. Saranno ora presentati nello

specifico tre differenti sistemi nazionali di valutazione quello inglese, quello francese e quello Finlandese perché rappresentativi di tre paradigmi differenti: il primo, quello francese fortemente centralizzato e ministeriale; il secondo quello inglese, basato su un'autorità indipendente; il terzo quello finlandese che risulta essere quello di maggior successo ed efficiente¹¹.

4.1.1 Il caso francese

“Il sistema educativo francese è caratterizzato da una forte presenza dello Stato nell'organizzazione e nel finanziamento della Pubblica Istruzione. Lo Stato definisce i dettagli dei curricula a tutti i livelli educativi; organizza procedure di ammissione degli insegnanti e recluta coloro che diventano dipendenti pubblici, fornendo formazione in servizio. Recluta anche gli ispettori responsabili del controllo della qualità del sistema educativo ed è il corpo principale di finanziamento del sistema di istruzione pubblico”¹². Quindi lo Stato francese gestisce il sistema di istruzione e formazione attraverso due dipartimenti: il Dipartimento della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca.

Senza calarsi troppo nella specificità di tale organizzazione, l'attenzione verrà rivolta al sistema di valutazione francese e agli enti responsabili di tale compiti. Diversi sono gli organi coinvolti nella valutazione del sistema scolastico in Francia, per quanto riguarda le unità di controllo, ridefinite dalla legge del 1989, si hanno quattro istituzioni con specifiche funzioni di controllo e di valutazione del sistema educativo: IGAENR, IGEN, IA-IPR e IEN.

L'IGAENR (*Ispettorato Generale dell'Amministrazione della Pubblica Istruzione e della Ricerca*) e l'IGEN (*Ispezione generale della Pubblica Istruzione*) esaminano, monitorano e valutano l'intero sistema educativo sotto l'autorità dei ministri della Pubblica istruzione e l'istruzione superiore e della ricerca.

In particolare l'IGAENR esamina e valuta il sistema educativo e propone misure per il miglioramento fornendo elementi per attività di *follow-up*. La sua attività riguarda tutti i livelli di istruzione dalla scuola primaria all'istruzione superiore. Inoltre ha il compito di controllare e monitorare il personale educativo, in particolare nei settori amministrativi, finanziari, contabili ed economici. Partecipa, infine al reclutamento, alla formazione e valutazione di tale personale¹³.

¹¹ http://www.treelle.org/files/III/seminario10_0.pdf

¹² <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>

¹³ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education#Direction_de_1.27.C3.A9valuation_de_la_prospecve_et_de_la_performance_.28DEPP.E2.80.93_Assessment.2C_Prospects_and_Performance_Directorate.29

L'IGEN, composto da insegnanti attivi in possesso di diploma di Dottorato raggruppati per ambiti disciplinari, ha il compito di valutare, all'interno del sistema scolastico, i tipi di corsi di formazione, l'insegnamento dei contenuti, i programmi e i metodi di insegnamento. Svolge, altresì, un ruolo importante nello sviluppo di programmi educativi e nella diffusione delle pratiche didattiche.

Su autorizzazione ministeriale, può svolgere incarichi di revisione negli altri dipartimenti ministeriali o con le comunità locali.

A livello regionale la valutazione compete agli ispettori territoriali: IA-IPR (Ispettori pedagogici regionali) e IEN (ispettori dell'educazione nazionale) che svolgono la loro attività in ciascuno delle trenta accademie in Francia, sotto l'autorità del rettore di ogni Accademia. I primi si occupano del settore secondario (licei e college), i secondi della scuola primaria, della formazione professionale, dell'apprendistato e dell'orientamento. Per tali corpi ispettivi, il reclutamento avviene per concorso, per tre quarti del personale e una lista di idonei fra il personale direttivo e docente.

L'organismo che ha la competenza e assistenza di follow-up per il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca è il DEPP - *Direction de l'Evaluation et de la prospective et de la performance*. I compiti del DEEP possono essere riassunti in:

- Consapevolezza: DEEP responsabile della progettazione e gestione del sistema di informazione statistica, dalla scuola materna all'istruzione superiore e su tutto il campo della ricerca pubblica e privata.
- Valutazione: progetta e attua la procedura di valutazione del sistema educativo attraverso il lavoro svolto in termini di conoscenze acquisite, politiche pubbliche, comprensione del sistema e delle parti interessate. La DEPP partecipa a progetti europei o internazionali progettati per confrontare i metodi di prestazione e di funzionamento dei diversi sistemi educativi.
- Pianificazione: si prepara, in collaborazione con i competenti enti di ricerca, a proiezioni e scenari sull'evoluzione a breve, medio e lungo termine del sistema di istruzione. In particolare sui rapporti tra istruzione e occupazione.
- *Reporting*: sulle condizioni del sistema di formazione, istruzione e ricerca attraverso i dati raccolti e la pubblicazione di indicatori statistici, indagini e studi.
- Supporto: fornendo tutte le parti del sistema di istruzione con strumenti progettati per aiutare nel processo di orientamento e di *decision-making*, in particolare gli indicatori, per orientare le politiche sociali, monitorandone l'attuazione e la misurazione dei risultati. Con le sue pubblicazioni di orientamento e strumenti decisionali, intende migliorare le pratiche professionali delle diverse parti interessate.

Le valutazioni nazionali degli apprendimenti degli alunni del livello primario sono organizzate dal Ministero dell'istruzione; in particolare, i test standardizzati sono elaborati dalla Direzione generale dell'istruzione scolastica (DGESCO).

Le valutazioni diagnostiche nazionali vengono fatte sugli alunni del secondo anno e dell'ultimo anno della scuola elementare, quindi rispettivamente a 7 e 10 anni di età.

Le valutazioni bilancio invece vengono effettuate su un campione di alunni di 14 anni di età.

Nelle valutazioni diagnostiche le materie testate sono francese (60 *item*) e matematica (40 *item*). Le valutazioni-bilancio valutano per ciascun anno del ciclo temporale una materia diversa.

Le valutazioni nazionali hanno come obiettivo primario quello di fornire una diagnosi preventiva, che verifichi le competenze acquisite da ciascun alunno in rapporto agli obiettivi definiti nei programmi scolastici e ne individui i bisogni di apprendimento. A partire da questa diagnosi gli insegnanti potranno infatti personalizzare l'insegnamento per tutti quegli alunni che lo necessitano.

I risultati pubblicati sono calcolati sulla base di un'analisi statistica realizzata dal Ministero a partire da un campione rappresentativo, garantendo così la comparazione con i risultati degli anni precedenti e contribuendo anche al monitoraggio del sistema educativo. I risultati di ogni alunno sono comunicati ai genitori, dall'insegnante di classe o dal direttore della scuola. Sono i soli, insieme agli insegnanti a conoscere i risultati individuali del proprio figlio, in modo che possano seguire i suoi progressi scolastici. I risultati globali e anonimi sono invece resi pubblici e disponibili sul sito del Ministero dell'Istruzione.

Le valutazioni-bilancio hanno l'obiettivo di fare il punto sulle competenze e le conoscenze degli alunni al termine dell'intero ciclo primario e secondario inferiore, monitorando l'evoluzione dei risultati degli alunni secondo le caratteristiche del sistema e delle politiche educative. I risultati sono pubblicati in maniera anonima e gli alunni non hanno accesso ai propri risultati. Questi ultimi sono analizzati anche in forma comparativa secondo il sesso e la provenienza sociale degli alunni.

Il caso riportato evidenzia una forte influenza dello Stato nell'organizzazione del sistema nazionale di valutazione, mostrando quelli che sono i vantaggi della centralizzazione di informazioni e decisioni legate alle politiche sociali.

4.1.2 Il caso inglese

La creazione dell'OFSTED avvenne tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 grazie ad una serie di riforme introdotte dal governo conservatore. In quegli anni ebbe luogo una riforma senza precedenti del sistema scolastico inglese, nata dall'opinione diffusa che gli standard delle scuole inglesi non erano soddisfacenti, che troppi alunni venivano abbandonati dal sistema scolastico, e

che altri paesi - in realtà concorrenti dal punto di vista economico - evidenziavano risultati assai migliori del Regno Unito in termini di standard educativi e crescita economica.

L'elemento importante è che l'OFSTED è un ente governativo autonomo, e non fa parte del ministero dell'Educazione. Non riferisce a un ministro, e l'amministratore delegato - *Her Majesty's Chief Inspector*, l'ispettore capo di Sua Maestà - riferisce sulla base delle ispezioni in maniera indipendente e imparziale. Questo pone il *Chief Inspector* in una posizione di grande autorevolezza perché è in grado di fornire rapporti sui dati emersi dall'ispezione di ogni scuola del paese, è questa la grande differenza con il sistema Francese, fortemente centralizzato. I *Chief Inspectors* tendono a ricevere una grande attenzione da parte dei media e il rapporto annuale è ampiamente diffuso e discusso.

Fino alle riforme degli anni '90, la sola occasione in cui praticamente tutti gli studenti affrontavano un esame era alla conclusione dell'ultimo anno della scuola dell'obbligo, all'età di 16 anni, quando venivano esaminati su 8-12 materie. Tuttavia, in mancanza di un ulteriore sistema pubblico di valutazione era assai difficile stabilire i progressi degli studenti nell'arco della loro carriera scolastica. Era anche difficile trovare prove oggettive sui risultati delle singole scuole e sapere in che misura esse erano migliori - o peggiori - di altre. Senza un sistema di valutazione era difficile accertare i risultati degli alunni nelle materie del curriculum nazionale, in particolare nelle "materie fondamentali", e cioè inglese, matematica e scienze. Valutare in maniera specifica gli obiettivi fissati per ogni materia si dimostrò operazione troppo burocratica e impraticabile, per cui a partire dalla metà degli anni '90 il sistema di valutazione si focalizzò, come avviene tuttora, sulla valutazione degli studenti nelle materie fondamentali alla fine dei tre cicli chiave: all'età di 7, 11 e 14 anni e in una più ampia gamma di materie all'età di 16 anni.

La valutazione esterna dei risultati in queste tre materie è divenuta sempre più importante in riferimento alla *accountability*. I test sono decisi da un'agenzia indipendente, la *Qualification and Curriculum Authority*. I test scritti sono inviati nella massima segretezza a ciascuna scuola e tutti gli studenti li affrontano come un normale esame lo stesso giorno alla stessa ora. I test sono poi inviati in sacchi sigillati a valutatori esterni e indipendenti; una volta valutati, i risultati vengono mandati alle varie scuole. I risultati dei test aiutano gli insegnanti a migliorare il loro insegnamento e i genitori a rendersi conto di come progrediscono i loro figli. I dati comparativi hanno consentito per la prima volta ai genitori e alle scuole di confrontare i risultati aggregati delle singole scuole con quelli di altre scuole a livello nazionale, e poi, grazie ad analisi più sofisticate, con quelli di scuole con caratteristiche contestuali analoghe. È divenuto sempre più chiaro che il quadro varia molto

all'interno del paese. Alcune scuole evidenziano risultati peggiori di quelli attesi, altre molto migliori: in altre parole il “valore aggiunto” delle scuole è risultato variabile.

Si è anche rilevata una variazione notevole nei risultati all'interno delle singole scuole: alcuni studenti o gruppi di studenti hanno evidenziato risultati assai migliori di altri. Suscitando molte polemiche, questi dati vennero presentati dai giornali sotto forma di “*league tables*” (classifiche) che fissavano classifiche di scuole in ogni zona del paese. Queste classifiche sono di solito poco amate dagli insegnanti, però le scuole che figurano in testa alle classifiche apprezzano molto il riconoscimento. Analogamente, è assai probabile che molte delle scuole che figurano nelle posizioni più basse siano spronate ad attivarsi per migliorare la loro posizione.

L'adozione di un sistema nazionale di valutazione, grazie al quale vengono valutati da un'agenzia esterna i risultati degli studenti in momenti chiave della loro carriera, ha consentito al governo di fissare obiettivi nazionali (*targets*) che sono stati tradotti in obiettivi per le singole scuole. Ancora una volta la stampa tende a sottolineare la pressione che viene esercitata sugli studenti, le loro scuole e i loro insegnanti, e frequenti sono le lamentele degli insegnanti, preoccupati di dover “insegnare per i test” più che per garantire agli studenti un'ampia e coinvolgente esperienza scolastica. Ma quantomeno i test hanno attirato l'attenzione della scuola, soprattutto elementare, sull'importanza di offrire un insegnamento di qualità in inglese, matematica e scienze.

Dall'istituzione dell'OFSTED, nel 1992, sono stati resi pubblici gli “*inspection frameworks*” (quadri di riferimento) che specificano esattamente cosa controllano gli ispettori quando visitano una scuola e quali domande fanno. In altre parole, il quadro di riferimento dell'OFSTED ha in pratica definito per la prima volta le caratteristiche di una buona scuola, caratteristiche a cui potrebbero aspirare tutte le scuole. Fin dall'inizio questi quadri di riferimento e i criteri di qualità in essi definiti riflettono l'opinione diffusa sulle caratteristiche di una istruzione di buona qualità. Hanno anche fornito alle scuole un metro con cui confrontarsi per valutare le proprie *performance* e hanno favorito il nascere dell'attenzione all'autovalutazione della scuola. Agli ispettori è richiesto di formulare un giudizio complessivo sull'efficacia e l'efficienza di una scuola, come pure valutare altri aspetti quali la qualità dell'insegnamento, il comportamento degli studenti e la loro frequenza. I giudizi dei “rapporti” sono formulati sulla base di quattro livelli:

1. ottimo
2. buono
3. sufficiente
4. insufficiente.

È possibile notare una stretta connessione tra la valutazione esterna degli apprendimenti e la valutazione del sistema scuola in generale. Infatti i risultati ottenuti dalle prove nazionali non solo servono ai fini della certificazione di conoscenze e competenze acquisite dagli alunni quanto ad informare i vari settori della società (politici, famiglia, personale docente, dirigenti) circa l'efficacia delle scuole, anche attraverso una comparazione tra queste. Emerge quindi un sistema di valutazione inglese in cui "la valutazione si configura come strumento per fornire alla comunità sociale un quadro informativo esauriente della produttività del sistema nel suo complesso e dei singoli istituti scolastici, in modo da poter compiere le proprie scelte e sanzionare le realtà più problematiche" (Castoldi, 2009, p. 125).

Pertanto se il sistema di valutazione inglese è orientato al mercato, soffermandosi principalmente sulla definizione di standard di apprendimento, quello francese, orientato al governo del sistema, considera la valutazione come strumento di regolazione delle scelte politiche e progettuali. In entrambi è presente un forte sistema di valutazione a vari livelli, con una marcata interdipendenza tra autovalutazione e valutazione esterna.

4.1.3 Il caso finlandese

Nonostante la Finlandia sia uno dei paesi che registra i risultati migliori nelle rilevazioni internazionali, il suo sistema scolastico non gode di un passato roseo.

Infatti fino alla fine degli anni Sessanta, in Finlandia la maggior parte dei bambini abbandonava la scuola pubblica dopo sei anni di istruzione elementare; il resto andava in istituti privati o proseguiva gli studi nelle scuole medie, comprese quelle che preparavano alla scuola professionale, in genere erano meno rigorose. Solo i più abbienti avevano accesso a un'istruzione di qualità. La causa principale di questa situazione era la situazione politica del paese influenzata da due potenze rivali: la monarchia svedese a ovest e la Russia zarista a est. Solo nel 1963 il parlamento finlandese decise di puntare all'istruzione pubblica per la ripresa economica, partendo dall'idea che ogni bambino ha diritto a un'ottima scuola pubblica.

In Finlandia, diversamente dalla maggioranza degli altri paesi europei, l'Ispettorato scolastico è stato abolito nel 1991. L'attuale normativa scolastica, basata sul principio della decentralizzazione delle competenze, stabilisce che l'autovalutazione degli enti che offrono istruzione e formazione, assieme alle valutazioni esterne effettuate da agenzie nazionali, costituiscono la base della qualità.

In seguito a una riforma entrata in vigore all'inizio del 2010, il Consiglio finlandese per la valutazione dell'istruzione, oltre ad essere di supporto per gli enti che offrono istruzione e formazione nelle loro attività di valutazione, agisce come organo esperto indipendente per le

valutazioni esterne. Il *National Board of Education* è, invece, responsabile per le valutazioni nazionali dei risultati di apprendimento degli alunni¹⁴.

Non è prevista una valutazione sistematica esterna delle scuole. Il soggetto della valutazione, interna o esterna, è prevalentemente la municipalità, cioè l'ente preposto all'offerta formativa.

Gli insegnanti non vengono valutati in maniera sistematica. Tuttavia, il capo di istituto, in quanto *leader* pedagogico e didattico del proprio istituto scolastico, è responsabile anche della qualità del suo *staff* di insegnanti. Molte scuole hanno un sistema di qualità, che prevede colloqui annuali di sviluppo. Questi ultimi sono organizzati allo scopo di valutare il raggiungimento degli obiettivi fissati nel precedente anno e di individuare gli obiettivi dello staff educativo o i bisogni per l'anno successivo.

La Finlandia ha regolamentato l'utilizzo delle prove nazionali di valutazione con la legge del 1998 sull'istruzione di base. La valutazione nazionale degli apprendimenti degli alunni viene fatta principalmente per favorire l'equiparazione e la comparabilità regionale. Generalmente i test vengono effettuati in uno o due anni scolastici: al sesto anno, corrispondente alla fine del ciclo primario dell'istruzione di base (*Perusopetus*), al nono anno (ultimo anno dell'istruzione di base) o in altri momenti di passaggio del curriculum scolastico.

In Finlandia il sistema di valutazione è stato introdotto dapprima nell'istruzione terziaria, poi nella secondaria ed infine nella scuola di base, giungendo così ad un sistema di valutazione in tutti e tre i livelli di istruzione. È importante sottolineare che con la valutazione nazionale degli apprendimenti degli alunni non si mira a testare il singolo alunno, prerogativa degli insegnanti, quanto a migliorare le politiche educative.

L'Ente Nazionale per l'Educazione effettua ogni due anni valutazioni degli alunni circa l'apprendimento in matematica e in lingua madre al termine dell'ultimo anno della scuola di base (9a classe, età 15-16). I test sono somministrati il medesimo giorno in tutte le scuole incluse nel campione (generalmente 100-120 scuole in varie parti del Paese).

Le scuole-campione sono tenute a somministrare i test di valutazione ai loro alunni, solitamente le prove sono somministrate dai docenti con scambi tra le varie classi a seconda della prova da somministrare.

Poi gli elaborati vengono inviati in forma sigillata a Helsinki per la correzione. Il Presidente della Commissione Nazionale ha il compito di controllare che tutto si svolga con estrema imparzialità.¹⁵

¹⁴ http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///bollettino_eurydice_valutazione_2012_per_web.pdf

¹⁵ <http://www.treelle.org/la-scuola-finlandia>

Ciò che colpisce del sistema di valutazione nazionale finlandese, e in generale di questo sistema educativo, è la *responsabilità* e la *fiducia* diffusa tra coloro che operano all'interno della scuola e dei servizi, il mondo politico compreso.

Normalmente vengono testate due o tre materie in funzione delle priorità stabilite a livello nazionale. Nell'anno scolastico 2011/2012, per esempio, sono stati analizzati i risultati degli alunni del nono e ultimo anno dell'istruzione di base (16 anni di età) in matematica, scienze e storia/educazione civica. Nel 2011/2012, sono previsti anche test sui risultati di apprendimento degli alunni in lingue straniere e educazione alla salute.

Nel 2000 la Finlandia ha ottenuto il primo posto nelle prove di lettura su 40 paesi, nel 2003 ha avuto il punteggio migliore in matematica e nel 2006 si è classificata prima su 57 paesi nelle scienze. Nel 2009 è arrivata seconda nelle scienze, terza in lettura e sesta in matematica su quasi mezzo milione di studenti di tutto il mondo¹⁶.

Sono risultati che fanno riflettere sui fattori che possono incidere positivamente sul sistema d'istruzione. In Finlandia è presente un rapporto molto stretto tra le scuole, gli enti locali e le famiglie. Pertanto è applicato il principio di sussidiarietà, infatti lo Stato stanziava soltanto il 57% delle risorse necessarie al funzionamento dell'istruzione, mentre il restante 43% viene finanziato direttamente dagli Enti Locali per assicurare a tutti gli utenti un'offerta educativa flessibile e personalizzata, con un forte coinvolgimento delle famiglie.

Inoltre è presente un percorso di formazione iniziale dei docenti ben articolato con programmazione dei posti di accesso alle lauree specialistiche abilitanti (a numero chiuso) in base alla necessità di personale docente, evitando eccessi e conseguenti problemi al mercato.

Oltre a ciò altre figure professionali con competenze distinte operano all'interno delle scuole, quali psicologi, *tutor*, esperti di orientamento e specialisti nella gestione di alunni con gravi disabilità, per evitare la figura dell'insegnante "tuttologo".

Oltre a queste caratteristiche, è importante notare che il sistema scolastico finlandese non abbia un corpo ispettivo autonomo e le ispezioni alle scuole, condotte da autorità statali, non vengono più praticate. Tale scelta è legata all'idea che è importante potenziare la formazione in servizio dei docenti, per fornire loro gli strumenti per svolgere al meglio il loro lavoro.

La valutazione esterna è affidata non solo ai dipendenti statali, ma ad un' *equipe* di esperti e di ricercatori e mira a verificare se sono stati raggiunti gli obiettivi stabiliti in precedenza. I risultati,

¹⁶ <http://www.educare.it/j/attachments/article/1917/scuola.perfetta.pdf>

poi, sono utilizzati dalle autorità locali, regionali e nazionali per migliorare ulteriormente l'istruzione e la formazione e per la ripartizione di fondi incentivanti e premi per la qualità.

Il caso presentato mostra come si creano condizioni maggiormente favorevoli alla promozione di apprendimenti e quindi di buoni risultati nelle rilevazioni internazionali, laddove viene lasciato un sufficiente grado di autonomia alle scuole, subordinandolo però ad un elevato livello di responsabilità e trasparenza.

5. Il cammino dell'Italia verso un Sistema Nazionale di Valutazione

Nel paragrafo precedente è stata sottolineata l'importanza della valutazione per poter cogliere quel "valore aggiunto" che la scuola deve offrire alla formazione degli alunni, cittadini attivi del domani. In particolare sono state ribadite le finalità generali della valutazione a vari livelli, da quella di sistema a quella delle singole scuole; dalla valutazione degli apprendimenti degli alunni a quella dei docenti.

Unico obiettivo, o meglio filo conduttore, che accomuna i diversi momenti valutativi è la *volontà* di migliorare la qualità dell'istruzione.

I paragrafi successivi esamineranno le modalità di valutazione esterna degli apprendimenti degli alunni. Una scelta determinata non solo dalla recente attenzione ministeriale, sulla scia dei sistemi valutativi europei, quanto per l'enorme dibattito creatosi intorno al sistema di valutazione nazionale. Se come abbiamo ricordato nel paragrafo precedente, altri Paesi occidentali hanno iniziato a progettare un sistema di valutazione nel corso degli anni '80 (cfr. par. 4.1), l'Italia è giunta, all'inizio degli anni 2000, solo dopo un lungo dibattito, alla creazione dell'Istituto Nazionale della valutazione del sistema Educativo e di Istruzione e Formazione, raccogliendo l'eredità del CEDE¹⁷ istituito nei primi anni settanta del secolo scorso.

La diffusione di rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti mediante prove standardizzate ha iniziato a porre il problema di una lettura dei risultati in modo consapevole sia da parte del mondo della scuola, ma sia anche da parte degli *stakeholder* interessati a vario titolo a questo mondo. La lettura consapevole dei dati può rivelarsi uno strumento estremamente positivo per individuare punti di forza e di debolezza dell'azione didattica di ciascuna scuola, ma anche, a livello generale, per comprendere le caratteristiche e le tendenze di fondo del sistema d'istruzione (Capperucci, 2011).

5.1 Una valutazione esterna sulla scuola: alcune ricerche nazionali precedenti alla creazione di INVALSI

La nascita di un sistema nazionale di valutazione in Italia ha richiesto un processo lungo e complesso. La prima rilevante iniziativa di valutazione oggettiva degli apprendimenti è relativa alle attività organizzate all'interno del progetto *Six Subject Study*, organizzato a livello internazionale su

¹⁷ Centro Europeo dell'Educazione

un numero molto vasto di paesi membri dell'IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*), nel 1971¹⁸.

Per quanto riguarda l'Italia la rilevazione riguardò le classi finali della scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado, mettendo in luce risultati così bassi che l'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Malfatti, fece diverse pressioni per istituire al più presto un sistema di valutazione per capire meglio le cause di tali esiti. Dopo questa rilevazione le successive non furono più così su larga scala, ma interessarono singolarmente un solo ordine di scuola.

Si riprese negli anni '80 una valutazione dei progetti con il Programma sulla transizione dalla scuola alla vita attiva, promosso dalla comunità Europea (Censis, 1979). A tale scopo fu definito un modello, che si rifaceva all'esperienza maturata in campo internazionale, sulla valutazione: il modello Censis che si basa sulla teoria dei sistemi, come teoria delle interdipendenze entro una totalità. Il concetto di sistema viene dunque associato al concetto di complessità, che sottolinea l'esistenza di situazioni dove non è possibile conoscere tutte le connessioni esistenti tra oggetti e relazioni.

Il Ministero della Pubblica Istruzione affidò al Censis l'incarico di predisporre una proposta di modello di Servizio di Valutazione sulla base dell'analisi delle esperienze internazionali.

La prima risposta all'esigenza di costruire un sistema stabile arrivò dalla Provincia Autonoma di Trento la cui Giunta decise di istituire un Comitato di Valutazione del sistema scolastico sul territorio provinciale.

Il Comitato decise di utilizzare il modello CIPP, un modello di valutazione unificato che coinvolge la comprensione di 4 aspetti del sistema: Contesto, *Input*, Processo e Prodotto. L'evoluzione di questo progetto ha avviato anche un'attività rivolta alla valutazione e all'autovalutazione delle attività scolastiche impostando un vero e proprio progetto di autoanalisi di istituto con l'IPRASE (IRRSAE trentino).

Non sono mancate altre iniziative per avviare una valutazione della scuola italiana sul territorio nazionale, anche se l'instabilità politica del paese tra gli anni '80-'90 non ne ha consentito un solido sviluppo. Il provveditorato di Bergamo fin dagli anni '80 ha avviato un sistema di rilevazione stabile dei livelli di apprendimento degli alunni nelle scuole della Provincia e altri aspetti legati all'attività scolastica.

¹⁸ Six-Subject Study è un'indagine comparativa internazionale promossa dalla IEA negli anni 1968-1971, sul rendimento scolastico degli studenti in sei materie (scienze, comprensione della lettura, letteratura, francese come lingua straniera, inglese come lingua straniera, educazione civica). La parte dell'indagine che si è occupata del rendimento scolastico in educazione civica è denominata "The study of civic education".

A livello provinciale è di sicuro interesse il Sistema Informativo per la Qualità nelle scuole (SiQus) promosso nel 1992, dall'Associazione industriali di Vicenza, d'intesa con il Provveditorato agli Studi e con la consulenza del gruppo CLAS di Milano. Si tratta di un insieme di procedure, strumenti di rilevazione, pacchetti *software* che consentono di produrre informazioni per la valutazione del livello di efficacia e di efficienza dei servizi offerti dal sistema scolastico.

Un'altra iniziativa di rilievo a livello nazionale fu quella compiuta da Censis nel 1992, allo scopo di verificare l'impatto della riforma sui livelli di apprendimento e sui processi organizzativi delle scuole (Censis, 1992). La valutazione si dispiegò attraverso l'analisi dei comportamenti organizzativi di un campione di 100 unità scolastiche, in particolare rispetto alle iniziative adottate di fronte alla nuova impostazione modulare. Nella stessa ricerca Censis effettuò l'analisi degli apprendimenti di un campione di 2700 alunni delle classi V per quanto riguarda la matematica, la comprensione del testo e la produzione della lingua italiana.

Questa ricerca ha permesso di progettare le prove di apprendimento largamente riutilizzate anche in seguito mettendo in rilievo dati interessanti:

- l'esistenza di una fortissima variabilità di risultati fra le diverse classi e le diverse scuole: il risultato medio delle 20 classi peggiori (ovvero il 13 % del campione) risultò inferiore di un terzo ai risultati delle 20 classi migliori;
- l'esistenza di una fortissima divaricazione tra Nord e Sud, la distanza massima è stata rilevata in matematica dove la media del Sud risultò quasi del 15 % inferiore a quella del Nordovest;
- l'esistenza di una forte relazione tra risultati scolastici e titolo di studio dei genitori.

Per quanto riguarda invece il *focus* della ricerca non erano emerse significative differenze nell'apprendimenti tra gli alunni che seguivano il tempo normale e quelli che avevano già adottato la nuova struttura modulare.

Altra esperienza interessante rispetto alle ricerche "pilota" sulla valutazione è stata quella condotta dal Censis con l'Irrsae Toscana ed il CNEL (CNEL, 1995). Un altro punto da tenere presente è che la dilagante spinta alla valutazione di sistema, si è diffusa, nella seconda metà degli Novanta, anche presso gli Atenei Universitari, basandosi su un rapporto dialettico tra la valutazione esterna, condotta dall'Osservatorio, la valutazione interna di Ateneo, ad opera dei Nuclei.

Per quanto riguarda invece il sistema scolastico, solo nel 1997, con l'istituzione del Servizio Nazionale per la qualità dell'Istruzione, il Ministero della Pubblica Istruzione fornì la prima risposta concreta all'esigenza di impostare un sistema di valutazione nazionale. Il servizio veniva

configurato come un Comitato di esperti non dotato di autonomia operativa e sottoposto ad un Comitato di Coordinamento formato dai Direttori Generali del Ministero della Pubblica Istruzione. Finalmente con il decreto legislativo n.258 del 20 Luglio 1999, in attuazione delle legge n.59 del 1997, è stata formalizzata la nascita dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'Istruzione, che prende il posto del CEDE (Allulli, 2000).

5.2 L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo, di istruzione e di formazione

Nel nostro Paese il primo istituto nazionale che si è occupato delle questioni valutative, in particolare di valutazione degli apprendimenti, è stato il CEDE, Centro Europeo Dell'Educazione, presieduto dal pedagogista Visalberghi. Con il DL 29/1993 è stata prevista la creazione di un comitato tecnico-scientifico a cui affidare la definizione di un sistema di valutazione e la stipula di apposite convenzioni con enti qualificati. Con la direttiva n. 307 del 21 maggio del 1997, il CEDE si è occupato di realizzare un Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione. Gli esperti dell'OCSE, nell'autunno del 1997, hanno espresso le loro perplessità in cinque raccomandazioni rivolte al Ministero della Pubblica Istruzione.

Dopo due anni, con il DL n. 258 del 20 luglio 1999, il CEDE fu trasformato in Istituto nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI). Fu il DL 286/04 che istituì il Servizio Nazionale di valutazione con il concorso dell'INVALSI, definendone il ruolo e i compiti. L'Istituto è stato soggetto alla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione che individua le priorità a cui l'Istituto deve dar conto nel programmare la propria attività.

Dopo una prima fase sperimentale realizzata tra il 2001 e 2006 mediante la creazione di alcuni progetti pilota il SNV è stato ridisegnato sulla base della legge n.176 del 2007 e della direttiva ministeriale n.74 del 2008.

Nel 2008-09 è stata effettuata una rilevazione degli apprendimenti in italiano (comprensione della lettura e grammatica) e matematica per la seconda e la quinta classe della scuola primaria. Nell'anno scolastico successivo le rilevazioni sono state estese alla prima classe della scuola secondaria di primo grado per raggiungere nel 2011 anche la scuola secondaria di secondo grado (classi seconde).

Inoltre, già a partire dal giugno 2008, è stata introdotta la Prova Nazionale, all'interno dell'esame di stato conclusivo della scuola primaria di primo grado. Anche la prova Nazionale, come gli altri strumenti di rilevazione del SNV, è composta da due prove standardizzate, una afferente alla comprensione del testo e grammatica, mentre l'altra matematica (Capperucci, 2011).

L'INVALSI, con personalità giuridica e autonomia amministrativa e finanziaria, ha dei compiti precisi da svolgere:

- effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente; in particolare gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV);
- studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa;
- effettua le rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole;
- predispone annualmente i testi della nuova prova scritta, a carattere nazionale, volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti nell'esame di Stato al terzo anno della scuola secondaria di primo grado;
- predispone modelli da mettere a disposizione delle autonomie scolastiche ai fini dell'elaborazione della terza prova a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore;
- provvede alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantirne la comparabilità;
- fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- svolge attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- svolge attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati;
- assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, rappresentando il Paese negli organismi competenti;
- formula proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definisce le procedure da seguire per la loro valutazione, formula proposte per la formazione

dei componenti del team di valutazione e realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione.¹⁹

L'Istituto ha un margine di autonomia ristretto alla sfera amministrativa e finanziaria. Infatti presenta una forte dipendenza dal Ministero, non solo per la definizione delle priorità, quanto per la nomina del Presidente dell'Istituto e dei membri del comitato direttivo. Ulteriore prova di questo forte legame è espressa nel DL 286/2004 che stabilisce che il Ministero della Pubblica Istruzione emani ogni anno una direttiva per fissare le linee guida per l'azione dell'INVALSI nel successivo anno scolastico.

Con la direttiva 52 del 2007 le classi prescelte sono diventate la II e la V della scuola primaria, la I e la III della scuola secondaria di primo grado e la II e la V della scuola secondaria di secondo grado. Le rilevazioni sono di tipo censuario, cioè somministrate a tutti gli allievi delle classi interessate, sono state confermate nei settori della lingua italiana e matematica.

Secondo quanto previsto dalla Legge n. 10/2011, il sistema di valutazione nazionale è costituito da tre pilastri:

- 1) L' istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) con compiti di sostegno ai processi di miglioramento e innovazione educativa, di formazione in servizio del personale della scuola e di documentazione e ricerca didattica;
- 2) l' istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione (INVALSI) per la valutazione degli apprendimenti per le scuole di ogni ordine e grado e di partecipazione alle indagini internazionali;
- 3) Il corpo ispettivo, autonomo e indipendente, con il compito di valutare le scuole e i dirigenti scolastici secondo quanto previsto dal decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150.

Si riporta quanto riferito all'interno delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione, del Settembre 2012 rispetto al Sistema Nazionale di valutazione:

“Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne.

Il sistema nazionale di valutazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di

¹⁹ <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamo>

informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione. L'Istituto nazionale di valutazione rileva e misura gli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle Indicazioni, promuovendo, altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove.

La promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti di altre scuole. Nell'aderire a tale prospettiva, le scuole, al contempo, esercitano la loro autonomia partecipando alla riflessione e alla ricerca nazionale sui contenuti delle Indicazioni entro un processo condiviso che potrà continuare nel tempo, secondo le modalità previste al momento della loro emanazione, nella prospettiva del confronto anche con le scuole e i sistemi di istruzione europei²⁰.

Ogni scuola ha la possibilità di accedere in modo riservato alla pagina web dell'INVALSI da cui poter scaricare i dati relativi ai risultati della propria realtà scolastica. I dati che l'INVALSI fornisce alle scuole sono confrontabili in sei livelli:

1. L1 – MOLTO BASSO (fino 10° percentile)
2. L2- BASSO (dall'11° al 25° percentile)
3. L3 – MEDIO BASSO (dal 26° al 50° percentile)
4. L4 – MEDIO ALTO (dal 51° al 75° percentile)
5. L5 – ALTO (dal 76° al 90° percentile)
6. L6 – MOLTO ALTO (dal 91° al 100° percentile)

Questo al docente consente di valutare il posizionamento della classe rispetto all'Istituto, alla media regionale e a quella nazionale.

“Se il dato medio di classe o di scuola permette di avere una prima informazione sui livelli di apprendimento raggiunti, è opportuno cercare di analizzare l'intera distribuzione dei risultati, distinguendo gli esiti degli allievi in funzione del loro livello complessivo di preparazione”(Figura, Ricci, 2011, p. 165).

L'incidenza della variabilità dei risultati di tutti gli allievi (totale), confrontata con l'incidenza della variabilità tra le scuole e dentro le scuole fornisce validi spunti per conoscere, riflettere e migliorare. In pratica “tanto più è basso il peso della variabilità tra le classi su quella totale, tanto

²⁰ Indicazioni nazionali per Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione, 2012, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, pp.13-14.

più omogenee sono le classi medesime in termini di risultati medi conseguiti” (Figura, Ricci, 2011, p. 167).

La rilevazione INVALSI, come verrà specificato nei paragrafi seguenti, non implica la sola rilevazione di apprendimenti, ma comporta l’individuazione di dati di contesto. Questa caratteristica è mutuata dalle rilevazioni internazionali presentate in precedenza (cfr. par. 4.1). Queste indagini di contesto ulteriori consentono di individuare l’effetto scuola (Grisay, 1999; Ricci, 2008) cioè il valore aggiunto calcolato rispetto ai guadagni netti degli allievi rispetto a prove standardizzate somministrate ad intervalli di tempo predefiniti, in grado di fornire dati alle scuole dell’autonomia.

La valutazione dei risultati in termini di valore aggiunto permette di superare l’artificiosa contrapposizione tra analisi quantitativa e qualitativa dei risultati di scuola.

Inoltre, il calcolo del valore aggiunto di scuola risulta essere molto utile e informativo in termini di comparazione dei livelli di apprendimento prodotti da ciascuna scuola. Confrontare le istituzioni scolastiche in funzione del valore aggiunto significa comparare le scuole sulla base di ciò che esse mediamente riescono ad aggiungere ai risultati medi dei loro allievi al netto dell’effetto di variabili non controllate dalla scuola stessa (Capperucci, 2011).

5.2.1 I quadri di riferimento delle prove INVALSI

Affinchè un sistema nazionale di valutazione possa produrre cambiamenti positivi, promuovendo il miglioramento del servizio scolastico ed educativo, è necessario che questo sia trasparente e chiaro nella comunicazione degli oggetti che esso valuta. Il primo passo in questa direzione è stata la creazione e successiva pubblicazione da parte di INVALSI, diversi mesi prima delle rilevazioni, sul proprio sito, dei quadri di riferimento per la valutazione (INVALSI 2008).

Come avviene per le principali rilevazioni internazionali sulla misurazione degli apprendimenti (OCSE-PISA²¹, IEA-TIMSS²², IEA-PIRLS²³) la definizione dei quadri di riferimento è un passaggio fondamentale. Mediante questi documenti viene chiarito l’oggetto della valutazione, il significato e i limiti delle rilevazioni proposte. Mediante i quadri di riferimento vengono definiti gli ambiti, i processi cognitivi e i compiti oggetto di rilevazione. Inoltre circoscrivono e definiscono il valore informativo della prova che in base ad essi viene costruita (Figura, Ricci, 2009).

²¹ Programme for International Student Assessment

²² Trends in International Mathematics and Science Study

²³ Progress in International Reading Literacy Study

I quadri di riferimento elaborati da INVALSI sono il frutto di uno studio articolato della normativa attualmente vigente in Italia circa i contenuti dell'insegnamento primario e secondario, i quadri di riferimento prodotti dalle rilevazioni internazionali e, non da ultimo circa la prassi didattica (Capperucci, 2011).

Anche se spesso sottovalutati dal mondo della scuola i quadri di riferimento proprio per quanto appena esplicitato possono servire agli insegnanti per interpretare i risultati delle prove INVALSI.

La presentazione delle tipologie di prove e dei criteri di formulazione dei quesiti sono riassunte nei quadri di riferimento, strumento di lavoro nella fase preparatoria di elaborazione delle prove.

Essa può costituire, infatti, l'occasione di riflessione sulle abilità e conoscenze acquisite dagli alunni (curricolo raggiunto), sulla validità delle scelte didattiche effettuate, sulla efficacia dell'offerta formativa programmata e infine sulla ampiezza e coerenza del *curriculum* effettivamente svolto (curricolo effettivo) (cfr. par. 4.1).

I quadri di riferimento garantiscono sicuramente la trasparenza delle prove, tuttavia, su rilevazioni di questo tipo in larga scala, gli apprendimenti devono fondarsi su prove affidabili sia sotto il profilo della rispondenza dei contenuti proposti sia dal punto di vista più statistico-misuratorio. Per chiarire meglio la funzione dei Qdr viene riportato uno stralcio della premessa del Qdr delle prove INVALSI 2013:

“Questo documento esplicita i punti di riferimento concettuali e i criteri operativi utilizzati nella costruzione della prova di italiano per i vari livelli scolari oggetto delle rilevazioni INVALSI (II e V Primaria, I e III Secondaria di I grado, II Secondaria di II grado) . Esso ha lo scopo di fornire un punto di riferimento per la costruzione delle prove (per gli esperti che hanno questo compito) e di chiarire a tutti gli interessati (scuole, insegnanti, studenti, genitori, altri cittadini) i contenuti e gli aspetti che la prova intende verificare e i tipi di quesiti utilizzati, rendendo così trasparente l'impostazione della prova e favorendo la successiva analisi e interpretazione dei risultati da parte delle scuole e dei docenti”²⁴

Saranno riportati ora alcuni stralci delle Indicazioni Nazionali per quanto riguarda alcune delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, per evidenziare meglio dove si focalizza l'attenzione delle prove INVALSI.

²⁴ http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf

“Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l’esercizio pieno della cittadinanza, per l’accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento scolastico in ogni settore di studio”²⁵.

E ancora, riguardo all’ambito matematico:

“Le conoscenze matematiche contribuiscono alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il "pensare" e il "fare" e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall’uomo, eventi quotidiani. In particolare, la matematica dà strumenti per la descrizione scientifica del mondo e per affrontare problemi utili nella vita quotidiana; contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri”²⁶.

La sottolineatura delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione è quella di rimandare ad una utilità degli apprendimenti scolastici nel contesto reale.

Seguirà, a questo proposito, l’analisi dei quadri di riferimento proposti per le prove 2012-2013 prima rispetto alle competenze valutate in italiano, successivamente per quelle che riguardano l’ambito matematico.

Sicuramente la competenza di lettura è un dato monitorato dalle prove INVALSI: proprio perché “considerata la base essenziale per il successo scolastico tanto che spesso l’istruzione primaria ruota, si può dire, tutta intorno a questo obiettivo. Tuttavia l’attuale interesse per la lettura è anche teorico, nel senso che si aspira oggi a costruire una buona teoria psicologica della lettura” (Pontecorvo, 1985, p.190). In effetti l’insieme dei processi cognitivi che permettono all’individuo di generare senso a partire da sequenze ordinate di segni grafici, in altri termini di leggere e comprendere un testo elaborato in un determinato codice, è ancora oggi oggetto di ricerca.²⁷

Gli approcci cognitivisti considerano la comprensione come un processo interattivo, risultato della reciproca influenza e dell’integrazione ottimale del dato testuale con le conoscenze e le aspettative

²⁵ Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, MIUR, 2012, p.28.

²⁶ Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, MIUR, 2012, p.49

²⁷ Come è noto, per “codice” si intende, in ambito semiotico, un sistema di segni e di regole di combinazione, che deve essere condiviso tra emittente e ricevente in modo da rendere possibile la comunicazione. Oltre a quello verbale, esistono molti altri codici: ad esempio quello gestuale, quello musicale, quelli propri dei linguaggi matematici e scientifici formalizzati. Nella nostra società riveste un’importanza particolare il codice visuale, con le sue varietà più o meno istituzionalizzate.

del lettore (Cornoldi, 1986; McCormick, 2003; Dechant, Marsick, 1991; Kintsch, 1998; Kintsch, Van Dijk, 1978; Ruddell, Unrau, 1994). Questa idea di competenza è sottesa anche alle indagini internazionali sulla lettura OCSE-PISA e IEA-PIRLS: ad esempio, nel *framework* di PISA si dice, a proposito della competenza di lettura, che questa “comprende un’ampia gamma di competenze cognitive, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche. Essa comprende anche competenze metacognitive: la capacità di ricorrere ad una pluralità di strategie appropriate nell’elaborazione dei testi e il farlo in modo consapevole. Le competenze metacognitive vengono attivate quando i lettori riflettono circa la loro attività di lettura, la controllano e l’adattano, in vista di un determinato scopo” (OECD, 2009, p. 23).

Leggere (cioè generare senso da testi scritti, interagendo con essi) è un processo complesso, a cui sono sottese competenze diverse. Ai fini della costruzione delle prove e della valutazione, si distinguono tre dimensioni costitutive della capacità di lettura:

- La competenza pragmatico-testuale relativa alla lettura consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dal contesto (o “situazione”) in cui esso è inserito e dalle conoscenze “enciclopediche” del lettore, l’insieme di significati che il testo veicola (il suo senso), assieme al modo in cui essi sono veicolati: in altri termini, l’organizzazione logico-concettuale e formale del testo stesso, in rapporto comunque con il contesto.
- La competenza lessicale relativa alla lettura ossia, specificamente, la conoscenza del significato di un vocabolo (o di una espressione), o la capacità di ricostruirlo in un determinato contesto e di riconoscere le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo. È evidente che quanto più ampio e articolato è il lessico attivo (usato anche nella produzione) e più esteso quello passivo (solo ricettivo), tanto più completa sarà la competenza lessicale di lettura e più agevole risulterà anche interpretare contestualmente le parole nuove.
- La competenza grammaticale può essere intesa in due modi diversi, tenendo conto del fatto che: c’è una “grammatica implicita”, a cui tutti i parlanti di una lingua materna fanno riferimento non solo per produrre frasi ben formate, ma anche per comprenderle e una “grammatica esplicita” che lo studente acquisisce gradualmente nei diversi livelli di scuola, imparando a classificare e a nominare gli elementi costitutivi del sistema linguistico (le

cosiddette “parti del discorso”, o meglio “categorie lessicali”) e a formalizzare “regole” sia morfologiche sia sintattiche di funzionamento del sistema linguistico.

Se la competenza grammaticale implicita è “naturale”, essa tuttavia si rafforza e si raffina negli anni attraverso un uso progressivamente più ampio, specifico e controllato delle diverse varietà linguistiche, certamente possibile anche al di fuori della scuola, ma in buona parte appreso grazie alla scolarizzazione. La competenza grammaticale riguarda la conoscenza e l'uso delle due “grammatiche”.

La capacità di usare le risorse grammaticali della lingua per sostenere e per affinare la comprensione di un testo (capacità che non richiede però una descrizione esplicita dei fenomeni) è verificata e valutata prevalentemente nella prima parte della prova di italiano, quella relativa alla lettura. Viceversa la conoscenza della grammatica come sistema di descrizione esplicita della lingua è oggetto di valutazione nella seconda parte della prova, specifica e autonoma rispetto alla prima.

Le prove INVALSI, per motivi vari, oltre quelli di tipo tecnico-organizzativo (elevato numero di studenti e difficoltà di correzione uniforme), sono circoscritte alla valutazione della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto (attraverso un'ampia gamma di testi letterari e non letterari) e delle conoscenze e competenze grammaticali, il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola.

Quello che si intende valutare con le prove INVALSI di Italiano è un certo grado di competenza relativo a diverse tappe del curriculum. Scopo delle prove è dunque, come sopra già detto, la verifica sia della competenza di lettura sia delle conoscenze e competenze grammaticali. Pur essendo questi aspetti interrelati e inscindibili, tuttavia, ai fini della valutazione, si è distinta da un lato la comprensione dei testi e dall'altro la riflessione sulla lingua come sistema.

Per quanto riguarda l'ambito matematico, invece, è ormai diffusa la consapevolezza che il linguaggio e il pensiero matematico siano presenti nella nostra quotidianità, in modo concreto e vivo.

L'apprendimento della matematica è una componente fondamentale nell'educazione e la crescita della persona. Nel contempo, nella società attuale la matematica è nel cuore del trattamento quantitativo dell'informazione nella scienza, nella tecnologia e nelle attività economiche e nel lavoro, e quindi la competenza matematica è un fattore fondamentale nella consapevolezza del futuro cittadino e nella sua riuscita nel mondo professionale²⁸.

²⁸ Questo aspetto è predominante nell'indagine Programme for International Student Assessment (PISA) dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. <http://www.pisa.oecd.org/>

Pertanto le prove INVALSI non solo valutano l'apprendimento della matematica utile, ma della matematica come strumento di pensiero e della matematica come disciplina con un proprio specifico statuto epistemologico. Le domande della prova sono costruite in relazione a due dimensioni: i contenuti matematici coinvolti, organizzati nei quattro ambiti (Numeri, Spazio e figure, Dati e previsioni, Relazioni e funzioni) e i processi coinvolti nella risoluzione.

Questa bi-dimensionalità della valutazione è utilizzata in quasi tutte le indagini internazionali²⁹ ed è indispensabile per fotografare correttamente gli apprendimenti dello studente, individuandone le componenti strutturali.

È importante sottolineare il fatto che (in matematica) non è possibile in generale stabilire una corrispondenza univoca tra il singolo quesito e un unico contenuto (conoscenza o abilità) il cui possesso venga verificato in esclusiva mediante quello stesso quesito. Infatti, in generale, la risposta a ciascuna domanda coinvolge diversi livelli di conoscenze di vario tipo e richiede contemporaneamente il possesso di diverse abilità. È questa una conseguenza della natura stessa del pensiero matematico, che non consiste solo in convenzioni o procedure di calcolo, ma in ragionamenti complessi, fatti di rappresentazioni, congetture, argomentazioni, deduzioni.

5.2.2 Le prove INVALSI

Le prove INVALSI sono prove oggettive standardizzate che hanno lo scopo di misurare i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti italiani relativamente alla comprensione della lettura e alla matematica. Le prove contengono sia domande complesse, alle quali è in grado di rispondere solo una piccola, o anche piccolissima, minoranza degli studenti, sia domande molto semplici, accessibili alla quasi totalità della popolazione studentesca.

Le prove standardizzate per definizione partono da un preciso quadro teorico di riferimento³⁰ costruito e reso disponibile in anticipo ed oggetto di continuo aggiornamento, sia sulla base dell'esperienza concreta e sia sulla base di quanto individuato nelle Indicazioni nazionali per il curriculum, di cui quel quadro di riferimento per molti versi costituisce una sorta di concretizzazione.

²⁹ In modo simile queste due dimensioni sono state analizzate nel quadro di riferimento delle prove di valutazione di TIMSS per quanto riguarda il 4° anno e l'8° anno della scuola di primo ciclo: una dimensione di contenuto in cui si specificano i domini o gli argomenti valutati in matematica (ad es. numero, algebra, geometria, dati e probabilità per l'ottavo anno di scolarità) e una dimensione cognitiva in cui vengono presentati i domini cognitivi o i processi di pensiero (conoscenza, applicazione e ragionamento).

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2011/index.php?page=timss2011_it_07

³⁰ <http://www.invalsi.it/snvpn2013/index.php?action=home>

Nel quadro di riferimento vengono descritti gli ambiti oggetto della misurazione e le caratteristiche delle prove in termini di aspetti/ambiti che costituiscono i compiti proposti dalle singole prove.

La stesura definitiva di una prova standardizzata non dura mai meno di 15-18 mesi e richiede il rispetto di procedure articolate e complesse. Per la costruzione di una prova occorre costruire e pre-testare un numero notevolmente superiore di domande rispetto a quello infine presente nella prova somministrata agli allievi.

A tali fini l'INVALSI si avvale della collaborazione di circa 200 docenti ed esperti provenienti dal mondo della scuola e dell'università, le cui proposte, di quesiti o di intere prove, sono poi sottoposte al vaglio di una commissione di esperti nazionali e internazionali.

Tutte le prove, prima di arrivare alla loro stesura definitiva, sono pre-testate. Il *pre-test* si svolge in un campione casuale di classi (con rappresentatività nazionale) un anno prima dello studio principale. In tale modo si interviene su ragazzi all'incirca di eguali caratteristiche (in termini di età e momento nel ciclo degli studi) rispetto a quelli destinatari dello studio principale. Vengono coinvolti oltre 8.000 studenti e le prove di *pre-test* sono svolte in presenza di un somministratore dell'INVALSI e vengono corrette direttamente dall'INVALSI.

Le prove e quindi le risposte degli studenti ai singoli quesiti sono analizzate statisticamente secondo due approcci: quello della teoria classica dei test (CTT) e quello dell'*Item Response Theory* (IRT).

La *Classical Test Theory* (CTT) assume che il punteggio totale individuale calcolato sull'insieme degli *item* di un test costituisca una misura della proprietà considerata non osservabile direttamente (Domenici, 1993; Gattullo, 1967) e che esso sia ipoteticamente scomponibile in un punteggio vero latente e una componente di errore (distribuito normalmente). Secondo tale teoria inoltre, tutte le potenziali fonti di variabilità nelle risposte ad un test (diverse dal livello di abilità e competenza posseduto dallo studente) che possono alterare il risultato finale, risultano stabili e costanti attraverso una rigorosa standardizzazione, cioè grazie all'uniformazione delle condizioni di somministrazione del test, oppure come conseguenza della selezione casuale delle condizioni di somministrazione del test, la quale garantisce che gli effetti di tali condizioni differenziate siano in media gli stessi (o che, in altri termini, gli effetti si compensino).

La validazione del test attraverso i modelli e le procedure tradizionalmente impiegate nell'ambito della CTT passa attraverso la costruzione di una serie di indicatori di natura descrittiva diretti a verificare la validità e l'affidabilità dell'intero test, e la bontà dei singoli *item* in termini di difficoltà, capacità di discriminazione e affidabilità.

Oltre alla CTT, l'*Item Response Theory* (IRT) costituisce attualmente la più importante alternativa teorica ai modelli e alle procedure tradizionalmente impiegate per la costruzione dei test e la loro

calibrazione. L'attenzione dell'IRT è focalizzata nello specificare la relazione tra caratteristiche o proprietà degli *item* (ad esempio la loro difficoltà e capacità di discriminazione) e capacità/abilità latenti, in modo da poter prevedere probabilisticamente la risposta all'*item*, date le caratteristiche degli *item* e le abilità dei soggetti. Il limite più importante della CTT, evidenziato nell'ambito dell'IRT, è quello che in inglese si definisce *test-dependent score* (Hambleton, Swaminathan, Rogers, 1991; Van der Linden, Hambleton, 1997): il punteggio ottenuto da un gruppo di studenti ad un test dipende cioè dalle caratteristiche degli *item* del test (ad esempio, più alto è il livello di difficoltà del test e dei singoli *item*, minore risulterà il punteggio totale individuale e dunque più bassa la *performance* degli studenti a quel test), con la conseguenza che non sarà possibile operare confronti tra le *performance* di studenti a cui siano stati somministrati test diversi (Falocci, Gnaldi, Matteucci, Mignani, 2010).

Le prove standardizzate strutturalmente dovrebbero garantire a tutti i soggetti le stesse condizioni di lavoro: stessa prova e stesso tempo a disposizione; condizioni necessarie che contribuiscono al rispetto dei requisiti della validità e della attendibilità delle rilevazioni. La validità si riferisce agli aspetti qualitativi delle rilevazioni, una prova è considerata valida se contiene un campione sufficientemente rappresentativo delle conoscenze e/o abilità che si intendono indagare. Mentre con il termine attendibilità ci si riferisce alla fedeltà delle misurazioni. Le prove sono attendibili se utilizzano sistemi di misura stabili ed omogenei e se hanno determinato preventivamente e senza ambiguità i criteri di interpretazione dei risultati.

Le domande a risposta chiusa (di norma con 4 alternative di risposta) rappresentano la tipologia di quesiti più utilizzata nella costruzione di prove standardizzate. I loro vantaggi sono molteplici:

- le modalità di correzione soddisfano il criterio della riproducibilità, l'esito della correzione è indipendente dal soggetto che la effettua riducendo quindi al minimo la percentuale di errori;
- riducono il problema delle omissioni e gli studenti le percepiscono come più agevoli;
- ogni domanda sottoposta ad analisi statistica fornisce una serie di dati (disponibili per ognuna delle alternative di risposta) che consentono di interpretare più facilmente i risultati.

Nella costruzione delle alternative di risposta, una volta individuata la risposta corretta, vengono costruiti distrattori plausibili in modo che la risposta fornita dallo studente rappresenti il risultato di un articolato processo di discriminazione (tra chi padroneggia di più un certo tipo di abilità, o costrutto latente, che la prova intende misurare e chi lo padroneggia meno).

Nelle prove sono comunque presenti anche quesiti a risposta aperta (univoca o articolata). Tali quesiti consentono di sollecitare, e quindi misurare, le competenze a fronte di compiti di livello più complesso.

La strutturazione dei quesiti, come illustrato nei quadri di riferimento delle prove di italiano dell'anno 2012-2013 è la seguente:

- Quesiti a scelta multipla (QSM): sono costituiti da una domanda e da 4 alternative di risposta, di cui una sola è esatta. Le altre risposte, errate, sono chiamate distrattori.
- Quesiti a scelta multipla complessa (QSMC): sono domande articolate in diversi elementi, generalmente costituite da una domanda generale, un'istruzione sul modo di rispondere (es. "fai una o più crocette in ciascuna riga") e una tabella dove compaiono i diversi elementi del quesito, cioè i diversi *item*.
- Quesiti nei quali lo studente deve stabilire delle corrispondenze (*matching*), associando gli elementi di due categorie o elenchi. Sono un'altra forma di quesiti a scelta multipla complessa. Rientrano qui anche i quesiti nei quali si chiede agli studenti di riordinare diversi elementi secondo una sequenza temporale o causale. In genere, le righe della tabella contengono la formulazione degli *item*, mentre le colonne contengono le categorie di risposte possibili (SÌ o NO, VERO o FALSO, ecc.). In alcuni casi, infine, allo studente può essere richiesto di inserire nelle lacune di un testo parole scelte da una lista che gli è proposta (*cloze* a scelta multipla).

I quesiti a risposta aperta sono essenzialmente di due tipi:

- Quesiti aperti a risposta univoca: sono quelli dove la risposta richiesta è breve e ve ne è una sola che possa essere considerata come corretta (a volte con un numero limitato di varianti possibili). Gli *item* di *cloze* più comuni (dove lo studente deve produrre la risposta da inserire per completare una frase o un breve testo) fanno parte di questa categoria di quesiti aperti.
- I quesiti aperti a risposta articolata sono quelli dove la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta. Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

Verrà focalizzata l'attenzione dell'analisi sul solo ambito della Scuola Primaria, poiché anche la parte sperimentale della ricerca è stata condotta nel medesimo ordine di scuola.

Per quanto riguarda la prova di italiano, la prima parte è costituita da uno o più testi, a seconda della classe e del livello scolastico, ai quali fanno riferimento una serie di quesiti. Per la classe seconda primaria, infatti, viene proposto un solo testo continuo di tipo narrativo, mentre, almeno due testi

per la quinta primaria e terza secondaria di primo grado fino a proporre più test nella secondaria di secondo grado.

La prova d'italiano della seconda primaria, considerata l'età degli alunni cui si rivolge, si differenzia in parte rispetto a quella delle altre classi. Innanzitutto, la prova è fatta precedere da un test preliminare – il cui risultato non pesa tuttavia sul punteggio – che ha lo scopo di verificare la capacità di lettura “strumentale”, la cui padronanza, almeno a un livello accettabile, costituisce un pre-requisito della comprensione (Campodifiori, Figura, Papini, Ricci, 2010).

Inoltre, nella seconda primaria, la competenza grammaticale non viene valutata in forma a sé stante; infatti, la prova comprende anche alcuni esercizi che valutano aspetti specifici, come la capacità di riconoscere il rapporto di sinonimia o antonimia tra vocaboli o la capacità di ricostruire l'ordine dei sintagmi di una frase.

La seconda parte della prova di Italiano è costituita da quesiti (circa il 20% del totale) che intendono rilevare in maniera sistematica la capacità di riflettere sulla lingua e di usarla correttamente. Fa caso a sé la prova di II primaria, dove i quesiti di grammatica, non proponibili a questo livello scolare, sono sostituiti da alcuni esercizi linguistici che verificano aspetti del grado di sviluppo linguistico dell'alunno, come, ad esempio, il patrimonio lessicale posseduto, la capacità di ricostruire l'ordine dei sintagmi di una frase. Non viene assegnato punteggio negativo per le risposte sbagliate.

Per quanto riguarda la prova di matematica i quesiti, come descritto nei quadri di riferimento delle prove del 2012-2013 possono essere raggruppati in diverse categorie: a “risposta chiusa”, a “risposta falsa-aperta”, a “risposta aperta”, “*cloze*”.

La prima categoria consiste in quesiti con risposta a scelta multipla che presentano diverse alternative di risposte secondo quanto è richiesto dalla natura del quesito (attualmente sono previste 3 alternative per la prova di seconda primaria e 4 per le altre prove). Una sola delle alternative di risposta è corretta.

- quesiti a “risposta falsa-aperta” si intendono domande aperte a risposta univoca (come ad esempio il risultato di un calcolo algebrico o numerico oppure ancora l'adesione o la negazione di determinate affermazioni) che sono perciò suscettibili di una valutazione rapida e univoca.
- quesiti a “risposta aperta” possono richiedere semplici argomentazioni, giustificazioni, sequenze di calcoli.
- quesiti di tipo “*cloze*” richiedono il completamento di frasi, calcoli o espressioni mediante l'utilizzo di elementi forniti nel testo.

Non viene assegnato punteggio negativo per le risposte sbagliate, in entrambe le prove.

5.2.3 Il quadro di riferimento per la rilevazione delle informazioni sugli studenti

Oltre alla prova di italiano e di matematica, il Servizio Nazionale di Valutazione propone un questionario rivolto agli studenti e una scheda studenti e famiglie da compilare a cura della scuola per la raccolta di alcune informazioni aggiuntive. Sono richiesti inoltre i voti di italiano e matematica conseguiti al termine del primo quadrimestre al fine di individuare eventuali relazioni con le *performance* degli studenti nei test.

La costruzione del questionario è legata alla consapevolezza del fatto che sono molti i fattori che agiscono sull'apprendimento di un alunno. Pertanto un questionario su aspetti diversi dal punto di vista del contesto familiare, della motivazione scolastica e, soprattutto, della percezione di sé, può fornire informazioni utili per l'interpretazione dei risultati scolastici.

L'ambiente familiare di provenienza dello studente, le attività scolastiche e praticate nel tempo libero, le opinioni e gli atteggiamenti in merito alla scuola e allo studio, rappresentano alcuni dei settori di indagine più indagati. Riguardo al questionario per lo studente, sulla base della struttura del questionario MSLQ (Motivational and Self regulated Learning Questionnaire)³¹, si considerano tre scale di strategie cognitive e una scala di metacognizione. Le tre strategie cognitive prese in considerazione sono la memorizzazione, l'organizzazione e l'elaborazione.

La metacognizione riguarda i processi di controllo della propria conoscenza, ovvero le operazioni che la mente svolge per monitorare e valutare la propria attività mentre svolge un compito. Considerando la complessità di quest'ultima, essa non è presente nel questionario per la scuola primaria.

Per il 1° ciclo l'attenzione è rivolta soprattutto alle auto-attribuzioni degli alunni relative ai loro successi o insuccessi in italiano e matematica e, più in generale, nelle altre attività scolastiche.

Esperienze di successo incrementano la stima di sé e motivano un individuo verso un comportamento teso al successo, che può alzare il livello di *performance* generale nella esecuzione di compiti specifici. Franta e Colasanti (1992) sottolineano come una *performance* positiva è in grado di innalzare l'autostima, rinforzando comportamenti proattivi nei propri confronti. Un livello basso di autostima determina la sfiducia nelle proprie capacità e la tendenza ad attribuirsi la colpa in caso di insuccessi.

È da preferire, quindi, un'attribuzione causale interna, specifica e instabile (“ho fallito per causa mia, poiché mi sono impegnato poco in quel compito, ma se mi impegno riuscirò!”), dal momento

³¹ La struttura del MSLQ è vicina all'impostazione già utilizzata in PISA 2000.

che un'attribuzione causale dell'insuccesso, interna, globale e stabile ("ho fallito per causa mia, poiché sono incapace e sarà sempre così!") inibisce l'azione demotivando il soggetto. Se il soggetto attribuisce il successo all'impegno e alle buone capacità personali e l'insuccesso ad un impegno insufficiente, ne deriva un bilancio auto-valutativo positivo. Se attribuisce il successo a fattori esterni (facilità del compito, fortuna) e l'insuccesso a mancanza di abilità, ne deriva un bilancio negativo, in quanto il soggetto attribuisce gli insuccessi a mancanza di abilità. Inoltre è stato dimostrato che la motivazione, non solo influisce sul successo scolastico condizionando il soggetto che si predispone ad affrontare il compito, ma sulla quantità di impegno da investire in esso. Inoltre la domanda specifica concernente lo stato emotivo durante le prove di italiano e matematica, permette di cogliere la presenza e, eventualmente, il livello di ansia di fronte alla somministrazione delle prove standardizzate³².

La scheda raccoglie informazioni di contesto, la cui compilazione è affidata alle segreterie scolastiche, serve a rilevare alcune informazioni in possesso della scuola (come i voti e l'orario scolastico), e alcuni dati riguardanti la famiglia di origine che non è possibile chiedere direttamente agli studenti, in particolare del 1° ciclo, come il titolo di studio o l'occupazione dei genitori. Dimensioni già considerate interessanti da altre rilevazioni internazionali, come descritto nel capitolo precedente.

Le informazioni anagrafiche degli alunni, riportate nella scheda, sono importanti per avere indicazioni sul ruolo degli anticipi e dei ritardi rispetto all'età per il grado di studio considerato e avere informazioni sulle origini degli studenti. Inoltre, vengono richieste informazioni in merito alla frequentazione della scuola pre-primaria, in quanto diverse ricerche hanno evidenziato il ruolo positivo che essa riveste in termini sociali e di prestazioni scolastiche future. Numerosi studi nell'ambito delle neuro-scienze hanno messo in evidenza l'importanza di una pluralità di esperienze di apprendimento durante la prima infanzia per lo sviluppo cerebrale. Alcune ricerche longitudinali hanno seguito nel tempo i percorsi scolastici, lavorativi e sociali di gruppi di individui appartenenti a contesti socio-ambientali svantaggiati, ponendo a confronto coloro che avevano frequentato programmi educativi specifici per la prima infanzia, con coloro che non li avevano frequentati. Queste ricerche hanno evidenziato risultati positivi sia in termini sociali (es. riduzione della criminalità), sia per quanto riguarda il percorso scolastico successivo (es. *performance* nelle prove di apprendimento, conseguimento del diploma), sia relativamente al ritorno economico rispetto alle risorse iniziali investite (analisi costi-benefici).

³² Per indagare questo aspetto è stata adattata la scala di test anxiety tratta dal questionario MSLQ (Motivational and Self-Regulated Learning Competence Questionnaire) (Pintrich, De Groot, 1990; Law, Chan, Sachs, 2008).

Se è vero che le caratteristiche di personalità e di intelligenza dello studente incidono sull'apprendimento, è anche vero che l'ambiente, sia esso familiare, scolastico, sociale può modificare la variabile motivazionale e quindi l'atteggiamento che una persona ha sviluppato nei confronti dell'apprendimento e, in generale, dell'istituzione scolastica.

Famiglia, scuola e relazioni sociali sono tutti ambienti le cui dinamiche possono ripercuotersi negativamente sul soggetto in evoluzione e innescare reazioni "devianti" sempre più complesse e diversificate. Dunque si comprende il motivo di domande inerenti il nucleo familiare e le risorse disponibili, intese come espressione del supporto allo studio da parte del contesto-famiglia.

La presentazione, seppure schematizzata, delle prove INVALSI offre una visione sul sistema di valutazione nazionale e, soprattutto, un'occasione per riflettere sui punti critici di tale sistema, nell'ottica di miglioramento, accantonando le controversie, ormai diffuse, sulla qualità delle prove e sull'atteggiamento ostile che ruota intorno ad esse.

6. Azione didattica e competenze: quale rapporto?

L'obiettivo principale di questo *excursus* teorico è stato quello di cercare di definire alcune chiavi interpretative all'interno delle quali inscrivere il momento di "cambiamento" che si sta rilevando in ambito scolastico e la crescente importanza che la tematica della valutazione sta assumendo in termini di ricerca accademica, ma anche negli studi di tipo empirico, sia nel panorama internazionale, sia in quello italiano (Cardarello, 2012)

A partire da quanto detto fino ora, si comprende come non sia più possibile per la scuola valutare le prestazioni dei singoli alunni solo a livello micro, cioè della classe, ma come il processo valutativo degli studenti debba essere sempre più considerato uno dei fattori di una più generale valutazione a livello macro, cioè del sistema scolastico. In questo senso l'idea di valutazione normativa, intesa soprattutto in senso selettivo, non può che essere sostituita con l'idea di una valutazione formativa intesa come strumento di promozione dello studente e di miglioramento complessivo della qualità della scuola (Mariani, 2000; Wiggins, 1990; Wiggins, 1993).

La valutazione va correttamente intesa come interpretazione dei dati raccolti attraverso la verifica delle *performance* degli allievi, della efficacia della proposta didattica, dell'efficienza della struttura organizzativa ed orientata alla formulazione di un giudizio di valore. Il presupposto è la congruenza tra l'azione didattica, la funzionalità del sistema e i modelli valutativi che ne colgono la multidimensionalità e la processualità e, quindi, l'esigenza di una valutazione efficace ed adeguata al contesto, vale a dire non solo in grado di formulare giudizi, ma anche di promuovere processi di apprendimento significativi ed in grado di relazionarsi con le difficoltà e le esigenze degli studenti (Notti, 2014, p.11)

Gli apprendimenti e il profitto degli allievi non sono dunque più considerati come fenomeni isolati, ma come il risultato di più fattori legati al contesto formativo e come indicatori importanti per verificare l'efficacia di funzionamento generale del sistema: gli apprendimenti vengono infatti influenzati non solo dalle relazioni docenti/studenti, ma anche dall'organizzazione scolastica, dagli "ambienti" fisici (aule, laboratori, palestre, in una parola gli spazi scolastici) e sociali in cui gli allievi lavorano, oltre che dal "clima" (creato nella classe e nella scuola) di apertura o di chiusura agli scambi con l'altro da sé. Questo testimonia come siano diversi i fattori che influenzano la rilevazione degli esiti degli apprendimenti.

Come sostiene Cardarello (2012), rispetto a quanto appena descritto, la ricerca infatti ha proceduto in una doppia direzione, e cioè sia in vista di un allargamento del concetto di esito formativo (anche scolastico), sia in direzione di un'estensione dei fenomeni del processo di educazione e istruzione da conoscere e valutare.

Nel contesto istituzionale, ampiamente descritto nei capitoli precedenti, che pone l'accento sulla qualità dell'istruzione, non può che essere radicalmente messa in discussione la logica della valutazione tradizionale focalizzata sull'esito; l'autonomia scolastica dovrebbe aver decretato il passaggio decisivo da una valutazione intesa come puro accertamento "fiscale", ad una valutazione intesa come autentica legata ad una serie di compiti, progettati per mostrare l'acquisizione di competenze.

La scuola dell'autonomia si propone dunque come il volano di una nuova concezione della valutazione del profitto degli studenti che possa rispondere efficacemente alle sfide della contemporaneità, in particolare, l'autonomia scolastica predispone una serie di condizioni per il cambiamento del sistema valutativo che, sia pure attraverso difficoltà e resistenze, stanno innescando un processo innovativo di non poco conto.

È questo il caso dove a partire da un ripensamento sulla valutazione si può avviare una progettazione didattica maggiormente consapevole ed efficace. Come sostiene Capperucci il ruolo della valutazione in ottica interpretativa guida le scelte didattiche nella misura in cui assicura un monitoraggio costante del sistema, consentendo a quest'ultimo di autoregolarsi e di incrementare i livelli di efficacia, oltre a promuovere un'azione didattica a sostegno dell'apprendimento dell'alunno (Capperucci, 2011).

Il fine ultimo del dibattito su queste tematiche, così presente sullo scenario pedagogico attuale, ma anche del presente lavoro di ricerca, è quello di sviluppare una "cultura della valutazione" in grado di radicarsi nel sistema scolastico, promuovendo competenze di apprendimento e migliorando le dotazioni sperimentali di chi esercita attività valutative (interne ed esterne). La finalità è dunque quella di agire sulle "pedagogie popolari" (J. S. Bruner, 2000) degli attori del mondo della scuola cercando di concepire la valutazione in un'ottica di ricerca continua.

Le opportunità offerte da questa nuova prospettiva, implicano necessariamente cambiamenti rilevanti nell'impostazione della didattica; esiste infatti un legame profondo tra un determinato modello di scuola e le caratteristiche della valutazione del profitto: è evidente che la rigidità del sistema valutativo, fondato sulla dialettica tradizionale promozione/bocciatura e sulla selezione sociale ha provocato uniformità della prassi didattica e nelle modalità organizzative. Nella nuova scuola dell'autonomia volta a promuovere il "successo formativo" e la "discriminazione positiva" (contrapposta alla selezione negativa), la flessibilità didattico-organizzativa e la promozione delle specificità dello studente dovrebbero emergere come tratti fondamentali. Il sistema valutativo si indirizzerà verso la certificazione di competenze acquisite, valorizzando nelle azioni didattiche le disposizioni e le potenzialità del singolo allievo (si pensi in proposito alla teoria delle intelligenze

multiple di Howard Gardner del 1987). Lo scenario pedagogico risulta quindi essere una realtà composita e complessa, dove l'insegnante non è osservatore esterno di questa trasformazione, ma ne risulta attivamente condizionato.

È proprio a questo proposito che risulta estremamente funzionale, per spiegare il compito del docente, all'interno di questo nuovo scenario, la metafora che Damiano offre del *bricoleur*.

“Per *bricoleur* si intende chi esegue un lavoro con le proprie mani, utilizzando mezzi diversi rispetto a quelli usati dall'uomo del mestiere. Il *bricoleur* è capace di eseguire un gran numero di compiti differenziati, ma, diversamente dall'ingegnere, egli non li subordina al possesso di materie prime o arnesi. (...) La sua azione è il risultato contingente di tutte le occasioni che si sono presentate (...). L'insieme dei mezzi del *bricoleur* non è dunque definibile in base ad un progetto, esso si definisce solamente in base alla sua strumentalità” (Damiano, 1993, p.7)

Quello che diventa evidente all'interno di questa metafora è la sottolineatura nell'intendere l'insegnamento come processo che si realizza durante l'azione didattica che parte da una situazione iniziale, o come lo definisce Damiano, un progetto iniziale (che altro non è se non la razionalità dell'azione); si concretizza in un intervento e in un controllo finale. L'azione è il luogo dove le traiettorie dell'insegnamento e dell'apprendimento si intrecciano e comunicano. Ciò emerge dall'azione e dall'interazione, oltre che dai singoli attori.

Nella scuola delle competenze le caratteristiche che Damiano individua come fondamentali per il realizzarsi di un intervento efficace risultano assolutamente pertinenti ed attuali. L'intervento deve avere “legittimità sociale”, cioè l'insegnante deve tenere conto pubblicamente della selezione dei contenuti insegnabili. Le due dimensioni importanti diventano la comunità educante come gruppo di riferimento rispetto al quale poter argomentare e illustrare le ragioni della selezione dei contenuti. I riferimenti coerenti con le definizioni di competenza fornite in precedenza (cfr. par. 3.3) risultano la comunicazione tra scuola ed extrascuola e la selezione dei contenuti. In tal senso si sottolinea come fondamentale il tema delle scelte didattiche operate dal docente operate nel modo più efficace possibile per il destinatario dell'azione, stabilendone quindi modi e tempi.

Anche Maccario (2006, p.111) nel tentativo di fornire una semplificazione di un modello della didattica per competenze propone il seguente schema interpretativo:

$$\text{Competenza} = \frac{\text{Capacità x (schemi/conoscenze)situazioni}}{\text{Contenuti di insegnamento}}$$

Lo schema evidenzia il mezzo che l'insegnante ha come prioritario di promozione di competenze siano i saperi disciplinari. I contenuti di insegnamento si trovano al posto del denominatore proprio perchè, al fine di promuovere competenza, il loro compito è quello di orientare la selezione tra situazioni, capacità schemi che il docenti può individuare nell'azione didattica. Questa opera di riduzione coincide con la selezione citata da Damiano, dove il docente, operando scelte ponderate sui contenuti disciplinari e definendo le condizioni metodologico-didattiche, allestirà situazioni significative per la promozione di competenze. Questa operazione si concretizzerà in tutti gli studi di caso riportati nella sezione empirica del presente lavoro di ricerca (cfr. par. 8.3).

L'altra caratteristica che Damiano sottolinea come fondamentale per definire l'azione didattica dell'insegnante è che questa sia rilevante scientificamente. Questa caratteristica della rilevanza fa riferimento alla possibilità dell'insegnante di sostenere, mediante una riflessione epistemologica, che il contenuto selezionato per essere insegnato sia caratterizzato da: rigore, oggettività, relatività.

“Senza questo tipo di controllo, la collocazione del prodotto culturale rimane debole e la materia introdotta si dispone progressivamente ai margini del curriculum, nella percezione dei docenti stessi che la insegnano, ma anche degli alunni di attività giustapposta o di coda, che difficilmente acquisisce un significato educativo-scolastico” (Damiano, 1993, p.43)

La dimensione della rilevanza è una categoria fondante non solo per la didattica, ma anche per la ricerca pedagogica in generale. Rilevanza non da intendere quindi come mera applicabilità di quanto appreso, ma come significatività relativa al contesto reale. L'azione didattica si pone in una dialettica continua con il mondo reale, in un'ottica che può essere definita esperienziale-trasformativa, orientata quindi a conoscere per agire perchè in grado di introdurre cambiamenti positivi sul reale (Mortari, 2007).

Rispetto a quanto descritto, l'idea che la scuola possa certificare in uscita un'acquisizione di competenze sembra possa avere una ampia ricaduta innovativa sulla didattica d'aula.

Dopo aver descritto come l'azione didattica dovrebbe caratterizzarsi al fine di promuovere competenze, si intende presentare come riferimento generale il modello di Jonnaert, (2002) denominato Socio Costruttivista interattivo (SCI) dove a partire dall'approccio per competenze è stato progettato un modello per la gestione dell' insegnamento scolastico. Si tratta di un sostanziale

recupero e valorizzazione del costruttivismo piagetiano che spiega l'apprendimento attraverso il duplice processo di assimilazione, dove la struttura cognitiva assorbe stimoli dal mondo esterno e quello di accomodamento, dato dall'adattamento della propria struttura cognitiva sulla base degli stimoli ricevuti.

Più nello specifico il modello dei due studiosi si muove secondo alcuni assi portanti come: la dimensione costruttiva, dove l'apprendimento non può avvenire se non in una condizione attiva del soggetto che intraprende un'azione riflessiva a partire dalla sue conoscenze in relazione con la situazione. In quest'ottica il soggetto costruisce le proprie conoscenze attraverso una attività riflessiva su quanto già conosce, adattando le proprie conoscenze alle esigenze della situazione con la quale si trova a confrontarsi ed alle caratteristiche che lui stesso attribuisce all'oggetto da apprendere" (Jonhahert, 2002). Si tratta di un'azione dialettica che ricorda la concezione piagetiana, rispetto al fatto che vengono messe in comunicazione le conoscenze del soggetto con l'oggetto da apprendere, adattando le une alle altre e viceversa. Il confronto continuo tra ciò che il soggetto sa fare a proposito di quella situazione ed il contenuto culturale da essa richiamato fa evolvere le risorse conoscitive e personali del soggetto. È in questa interazione che si manifesta la reale competenza del discente.

Il secondo asse che caratterizza il modello SCI è la dimensione interattiva, per indicare che il soggetto che apprende modifica le conoscenze perché posto in interazione con un ambiente fisico e sociale. La dimensione del contesto risulta preponderante all'interno di un approccio per competenze (Rivoltella, Rossi, 2012), La condizione da perseguire è dunque la messa in situazione di tali saperi poiché l'apprendimento si sviluppa grazie all'interazione che il soggetto stabilisce con l'azione didattica (Maccario, 2006).

Il terzo asse è quello della dimensione sociale, già evocata in quanto costitutiva del contesto e della situazione di apprendimento. Le interazioni sociali, sono una parte essenziale poiché provocando conflitti socio-cognitivi, inter e intra-individuali e permettono la costruzione di competenze.

Le dimensioni citate costruttiva, interattiva e sociale consentono di intendere l'apprendimento in chiave socio-costruttivista, enfatizzando il ruolo attivo del soggetto che riflette sulle proprie risorse, le integra, richiama da vicino quell'azione di mobilitazione, che è la base per la costruzione di competenze (Castoldi, 2009).

Alla luce di quanto detto non si può prescindere dal considerare come l'acquisizione di competenze interessi più dimensioni (Castoldi, 2009;Maccario, 2012; Perrenoud, 2003;(Michele Pellerey, 2004)) spesso extra-cognitive, riconducibili alla sfera senso-motoria, socio-relazionale; occorre

quindi pensare di realizzare in aula un apprendimento “largo”, educativo nel senso più pieno del termine, che interessi le diverse sfere dello sviluppo personale (Titone, 1988; Filograsso, 2002).

Come appare evidente di fronte a questa pluriprospeccività non è possibile nemmeno costruire un modello così esplicativo, da orientare l’insegnamento scolastico. Come riferisce Maccario (2012), i riferimenti proposti, rispondono più ad un criterio di congruenza logico-epistemologica con la definizione del costrutto di competenza e all’esigenza di fare sintesi in prospettive didattiche.

Castoldi (2009) definisce alcune caratteristiche dell’insegnamento, all’interno di un approccio per competenze:

- Significativo per tutti i soggetti coinvolti nel processo;
- plurale comprendendo molteplici prospettive interpretative;
- autentico inserendo l’apprendimento in contesti reali;
- aperto, incoraggiando la pluralità di soluzioni;
- sociale, valorizzando l’elemento collaborativo;
- multimediale, incoraggiando l’uso di diverse rappresentazioni.
- metacognitivo, promuovendo la consapevolezza del processo di apprendimento.

Anche Frabboni (2005) sottolinea un ulteriore orientamento, sul piano della definizione dei percorsi di insegnamento/apprendimento: la ricerca di un rapporto fecondo tra i due poli della disciplinarietà e dell’interdisciplinarietà, in modo da porre al centro dell’attenzione didattica l’acquisizione di competenze di diverso livello di complessità, integrate e disponibili anche per affrontare problemi complessi, che si collocano al di fuori dei confini individuati dall’organizzazione disciplinare dei saperi. Porre al centro del processo di insegnamento/apprendimento la competenza significa sostenere ciascun allievo sulla via del raggiungimento del successo formativo, inteso non riduttivamente come diritto allo studio, ma come diritto all’apprendimento, che si traduce in utilizzo e padroneggiamento di conoscenze in forma teorica e pratica in un particolare contesto, al punto da generare altre conoscenze e competenze (Bertonelli, 1999).

Sicuramente all’interno dell’approccio per competenza diventa fondamentale, da un punto di vista didattico, un lavoro di emersione verbalizzazione e monitoraggio dei processi interni di elaborazione della conoscenza che gli alunni mettono in atto, quindi uno studio dei processi di elaborazione dell’informazione (trasformazione, riduzione, immagazzinamento, recupero) che soggiacciono all’esecuzione di attività cognitive complesse (comprendere, il ricordare, il ragionare, il risolvere problemi), (Boscolo, 1986). La didattica per competenze dunque non può prescindere da

una componente di riflessione metacognitiva sul processo di apprendimento (Maccario, 2006; Castoldi, 2009)

Come già detto diverse volte, all'interno di questo approccio il soggetto non può che essere costruttore di conoscenza. Al centro dell'apprendimento sta, dunque, l'attività del soggetto che organizza e struttura stimoli trasformando se stesso e la propria struttura personale. Per attivare il soggetto l'altro tassello irrinunciabile è quello della significatività, le azioni didattiche che vengono proposte devono coinvolgere il soggetto, orientandolo verso un obiettivo che possa conferire senso alla sua azione.

La scommessa della competenza sul rinnovamento della scuola poggia inevitabilmente sul rinnovamento delle pratiche didattiche, considerate, come appena descritto nella loro multiformità e complessità. È questa la sfida cui si è tentato di rispondere con la sezione empirica del presente lavoro di ricerca.

6.1. Valutazione interna ed esterna di competenze: interdipendenza necessaria

Se queste sono le caratteristiche che il sistema scolastico dovrebbe adottare per aderire in modo significativo all'approccio per competenze, diventa opportuno approfondire, le funzioni e gli strumenti della valutazione, nell'intento di precisare la "tensione" verso la trasparenza e l'attendibilità, in opposizione alla sostanziale arbitrarietà e soggettività della valutazione nella nostra tradizione scolastica.

In questa nuova ottica cambia anche l'accezione di esito del percorso formativo, non più semplicemente rintracciabile in un prodotto finale, ma presente nelle disposizioni all'apprendimento, nelle motivazioni allo studio, nella profondità degli apprendimenti e delle rielaborazioni di conoscenza operate, negli atteggiamenti culturali e nelle disposizioni motivazionali, in una area ben più vasta di quella che prima veniva considerata come influente. Come ricorda Cardarello (2012) la valutazione ha dunque avuto diverse spinte innovative, la prima è quindi il cambiamento del significato di esito formativo di un percorso, la seconda direzione di ampliamento invece ha creato un vortice allargato che ha incluso nel processo di valutazione, rivendicandone la centralità, gli attori, i contesti e i processi. Il modello spesso citato di Barzanò e collaboratori (2000) che include i fattori indicati costituisce un *frame* che ha alimentato l'attenzione e gli studi dei pedagogisti nella direzione conoscitiva appunto di aspetti del percorso valutativo più articolato, comprensivo, di diverse parti, superando la mera focalizzazione sugli esiti.

La tradizione italiana ha messo a punto strumenti per la rilevazione, e valutazione, dei contesti: si pensi a quelli prescolari e alle scale relative (Bondioli, 2001) che in Italia hanno conosciuto una

discreta diffusione anche sul piano dei servizi educativi. Soprattutto ha inoltre dato luogo ad una ricca produzione di strumenti di autovalutazione, promettenti ed esplicitamente dedicati alla formazione e al miglioramento delle istituzioni e delle pratiche educative. L'attenzione agli attori ha coinciso poi fortemente con il rinnovato interesse per la descrizione dell'identità e del saper professionale degli insegnanti, anche in connessione con la centralità assunta dalla loro formazione universitaria dal 1998 in poi (con il DM 26 maggio 1998).

L'aspirazione pedagogica ad una valutazione sistemica, tipica dell'approccio per competenze, ha infine prodotto modelli e procedure di autovalutazione, valevoli per gli attori stessi (insegnanti, allievi, giovani), per la comprensione olistica, e non riduttiva, della scuola e delle istituzioni formative. Tuttavia è ben vero che la verifica dei cambiamenti indotti con questi mezzi presso gli insegnanti è lontana dall'essere sistematicamente indagata. Ciò che Lucia Giovannini indica come "l'impatto delle imprese formative" in una interessante ricognizione, risulta poco esplorato a livello internazionale, e certamente anche in Italia (Giovannini, 2012).

La valutazione di sistema dunque (*System Evaluation*) è intesa come unità integrata al cui interno figurano elementi interrelati riconducibili ad azioni distinte di:

- accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*Student Assessment*);
- valutazione interna ed esterna delle organizzazioni scolastiche (*School Evaluation*);
- valutazione partecipata della *performance* professionale degli insegnanti (*Teacher Appraisal*);
- valutazione delle politiche educative (*Policies Evaluation*).

La valutazione del sistema scolastico deve rispondere contemporaneamente a due finalità: l'*accountability* e l'*improvement*, che possono essere tradotti rispettivamente con rendicontazione sociale e miglioramento. Con la prima si fa riferimento ai meccanismi di risposta, controllo, trasparenza che rendono le Istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari (Mulgan, 2000).

Se la valutazione del sistema scolastico non è un fine, ma un mezzo per prendere decisioni che portino ad un miglioramento dell'azione, allora, l'*improvement* deve essere strettamente collegato all'*accountability*. Il miglioramento è infatti basato innanzitutto su processi di autovalutazione. Se dunque il fine dell'*accountability* è l'*improvement*, allora occorre accedere ad una logica sistemica della valutazione che non contrapponga il livello nazionale come strumento di *governance* e di controllo, a livello locale degli istituti scolastici, come strumento di autonomia e di miglioramento (Galliani, 2014).

Come rileva Cardarello (2012), manca un'integrazione tra la dimensione macro della valutazione e quella micro, in un'ottica sistemico-processuale. L'autrice segnala questa mancanza come rilevante sul piano della ricerca, che quindi non si pone come in grado di promuovere un potenziamento del collegamento di queste due dimensioni. L'autrice considerando uno dei tratti che caratterizzano la ricerca educativa in Italia cioè la ricchezza di descrizioni articolate di esperienze rilevanti con caratteri fortemente idiosincratici, individua come strada possibile di ricerca percorribile una migliore integrazione tra dati di 'prodotto' e valutazioni di contesto. Cardarello (2012) rileva come la priorità riconosciuta alla singolarità del contesto, che discende dalla necessità di rendere conto della specificità della situazione, raramente si connetta a dati valutativi confrontabili, e a quei dati valutativi che attraversano, anche con fragore mediatico, la scuola e le comunità accademiche. Riportando alcune esperienze internazionali, là dove le rilevazioni esterne hanno dato luogo a studi puntuali sui 'processi di insegnamento connessi' (Svizzera e Germania), è stato possibile fornire conoscenze sulle condizioni e le strutture educative collegate ai risultati (sia a quelli positivi, ovviamente, che a quelli critici). Si è così arrivati ad una connessione rilevante, nella ricerca, tra risultati e processi didattici collegabili. A queste connessioni (già incontrate nella tradizione di ricerca etichettata appunto come di processo-prodotto, ovvero su 'gli insegnanti efficaci' esplorata da Doyle nel 1992) va attribuito il giusto peso, e cioè ne va riconosciuta la portata solo parzialmente esplicativa.

L'intento è quello di mettere in comunicazione le due dimensioni proprio perché indagano oggetti diversi, ma se incrociati in modo opportuno ed efficace possono dar luogo a rilevazioni importanti: a questo proposito ricordiamo come esempio positivo l'approfondimento di alcune variabili strutturali dell'organizzazione scolastica che proviene da una ricerca condotta nel Regno Unito su oltre 600 classi scolastiche di scuola primaria e secondaria, su un tema rilevante quale è la variabile 'numero di allievi per classe'. In tale ricerca emergeva che nella scuola, e soprattutto in quella secondaria, l'elevata numerosità degli allievi per classe non riduceva l'interazione interpersonale per tutti gli allievi, ma solo per quelli più sfavoriti, ovvero meno attrezzati sul piano scolastico/accademico (Blatchford, Bassett, Brown, 2011). L'interesse della ricerca consiste nel fatto di descrivere un effetto della numerosità delle classi su un elemento di qualità del fare scuola come l'interazione tra insegnante e allievi. L'obiettivo da perseguire è quello di un collegamento esplicito tra dimensioni che possiamo annoverare tra quelle macro e micro, tra *accountability* e *improvement* (Cardarello, 2012; Galliani 2013), saggiando il rapporto tra variabili strutturali e variabili di processo, al fine di potenziare in modo globale il sistema educativo.

II Parte - RIFLESSIONI E SCELTE METODOLOGICHE

7. Ricerca empirica e metodologie qualitative

Mortari descrive la ricerca pedagogica e didattica come “cosa complessa” (Mortari, 2007), questa complessità non solo deriva dalla natura del fenomeno che essa prende in esame, l’agire educativo, ma riguarda anche il fine che questa si pone: orientare al meglio la pratica formativa.

Lo stesso Dewey, definisce la teoria dell’educazione non come un insieme di astratte affermazioni, ma come un “piano educativo” in grado di orientare le decisioni per l’azione (Dewey, 1974).

Assumendo la complessità appena descritta, ridurre una realtà in continua evoluzione e determinata dalle relazioni che si instaurano tra le diverse parti che la compongono, ad un oggetto sezionabile e descrivibile in termini assoluti e oggettivi, è oggi considerata un’operazione che anziché garantire la scientificità del procedimento euristico e dei suoi risultati, suscita notevoli perplessità. Abbandonando quindi il determinismo classico della scientificità del fare ricerca, diviene necessario appropriarsi di un nuovo atteggiamento interpretativo del reale, che abbandona la categoria dell’oggettività, ritrovando nella rigosità un nuovo orizzonte di senso. Dal paradigma positivista della razionalità moderna, si passa così ad un paradigma di tipo ecologico, della razionalità postmoderna, che vede la realtà come soggetta a leggi immanenti ed evolutive. Tale direzione è efficacemente esplicitata nel principio dell’andare in cerca della struttura che connette (Bateson, 1977)

L’esito del processo di ricerca risulta quindi essere, la costruzione di una meta-struttura, cioè una struttura di strutture che possa ricostruire un’immagine dinamica della realtà. A questo proposito diventa vitale il principio del contesto che porta a considerare l’oggetto d’indagine come un sistema aperto nella relazione con l’ambiente in cui si manifesta.

La declinazione interpretativa ed ermeneutica del paradigma ecologico, acuisce l’importanza del contesto e della situazionalità dell’evento educativo, andando a toccare lo snodo fondamentale della generalizzabilità. La generalizzabilità non è perseguibile nel momento in cui ogni fenomeno educativo si presenta come unico, questo fa sì che si rinunci all’idea di una ripetibilità di un modello o di procedure e si aspiri, invece, alla comprensione del fenomeno stesso, rispondendo dunque ad una domanda di senso ed evidenziandone l’utilità rispetto ad un miglioramento della pratica stessa.

All’interno di questa nuova visione interpretativa una ricerca pedagogica, come sostiene Mortari, per garantire una rigosità della strutturazione di una teoria dell’educazione, deve svilupparsi in più direzioni: precisamente muovendosi dallo sviluppo sia della ricerca teoretica, sia di quella empirica. I due piani sono strettamente interconnessi secondo una logica di tipo dialettico-ricorsivo

in grado di consentire il rimodularsi dell'uno rispetto all'altro in una costante circolarità interpretativa. Nella prospettiva deweyana, di una teoria si può trovare validità solo nella misura in cui è messa alla prova dall'azione (Dewey, 1974). Se la ricerca empirica trova il suo senso nell'immettere nella pratica delle *"tentative hypotheses"*, come le ha definite Dewey, allora la ricerca assume la forma di un intervento che si qualifica come ricerca trasformativa (Mortari, 2007). A partire da una simile configurazione epistemologica, il ricercatore è chiamato a dichiarare la sua posizione e la sua postura euristica rispetto a quella complessità che comunque continua a chiedere di essere interrogata, interpretata e condivisa. L'atto responsabile e consapevole di posizionamento da parte del ricercatore è il passo preliminare e inevitabile da compiere per aspirare alla rigosità euristica.

Una ricerca è rigorosa se il metodo è stato profondamente e criticamente pensato e poi attuato con trasparenza, cioè esplicitando ogni passaggio cognitivo sotteso alla sua messa in atto (Mortari, 2010).

A questo proposito, prima di presentare lo svolgimento della ricerca stessa, diventa necessario rendere esplicite le ragioni delle scelte metodologiche. Se le considerazioni su un piano epistemico hanno in parte determinato la scelta di aderire ad un preciso paradigma interpretativo, alcuni atti decisionali metodologici e strategici si sono definiti in modo contestuale e processuale durante lo svolgimento della ricerca stessa. La trattazione che segue si pone come obiettivo iniziale quello di argomentare l'impianto metodologico della ricerca condotta, cercando, per quanto possibile, di restituire l'atteggiamento riflessivo e trasformativo con cui è stato continuamente valutato.

7.1 Il ruolo del ricercatore qualitativo: quali posture di ricerca?

La svolta che porta a ridefinire e ampliare i confini della ricerca empirica si iscrive nel "paradigma ecologico della ricerca" (Mortari, 2007), capace di offrire presupposti condivisi alle diverse declinazioni epistemologiche, filosofiche, metodologiche e infine strategiche e tecniche alle quali il ricercatore si affida.

Se la realtà si caratterizza come un sistema in continua evoluzione è fondamentale che la ricerca si sforzi di cogliere le diverse sfumature qualitative che connotano i diversi cambiamenti del reale. È necessario allora adottare un metodo capace di modularsi al profilo dei fenomeni nel loro divenire continuamente cangiante (Mortari, 2010).

Lo stile fenomenologico è quello che interpreta l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite e che attua il principio di contestualizzazione, che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alla qualità con cui le cose appaiono. È,

quindi, alla fenomenologia che ha senso far riferimento per elaborare un approccio di ricerca che ha per oggetto quel fenomeno complesso costituito dalle relazioni educative (Mortari, 2007).

Il ricercatore entra in campo il più possibile scevro da verità precostituite ed esprime la sua attività intenzionale attraverso pratiche interpretative e riflessive che rispettano la natura costruttiva della conoscenza. Al ricercatore qualitativo è quindi richiesta una presa di responsabilità e una consapevolezza nuova nell'inserirsi nel contesto educativo.

Proprio per questo una ricerca di questo tipo si deve configurare come eticamente e politicamente responsabile. Il ricercatore non può più fare riferimento ad esiti oggettivamente condivisibili della ricerca e pertanto, non può prescindere dalla responsabilità etica di sorvegliare criticamente il processo d'indagine attivato, riservando un'attenzione particolare all'implicazione delle sue scelte. Uno degli imperativi di una ricerca etica è il rispetto dei partecipanti, che si concretizza nel loro coinvolgimento nella determinazione della struttura organizzativa della ricerca e soprattutto nel sottoporre loro la valutazione dei risultati cui il ricercatore perviene (*participants' checking*). Il dialogo costante dei diversi punti di vista genera continue negoziazioni di significato considerabili risultati della ricerca stessa (Mortari, 2007). Per quanto riguarda invece la validità politica della ricerca, essa si riferisce all'utilità della stessa rispetto al fatto che le descrizioni che produce possono orientare l'azione nel contesto di riferimento (Bronfenbrenner, 1986).

Una ricerca che voglia indagare la realtà pedagogica non è più tesa a cercare l'oggettività di quella realtà, né una comprensione definitiva, ma la significatività del fenomeno: fare ricerca assume i connotati di un'operazione ermeneutica, dove conoscere vuol dire attribuire alla realtà uno o più significati, mai predeterminati e soprattutto mai generalizzabili in modo assoluto, sempre profondamente singolari e connotati contestualmente. All'interno del nuovo paradigma la "validità ecologica" che l'oggetto possiede è strettamente legata alla ricostruibilità del processo di ricerca (Bronfenbrenner, 1986).

A questo proposito si sottolinea come il *key-concept* della ricerca qualitativa sia quello di analizzare i diversi significati generati all'interno di un determinato contesto, la cui comprensione non può essere solo affidata ad un processo di quantificazione, ma richiede la messa in atto di processi di interpretazione (Heidegger, 1976; Gadamer, Sinigaglia, 1994; Cohen, Kahn, Steeves, 2000).

I presupposti fenomenologici aprono dunque al ricercatore una visione costruttivista della conoscenza che vede soggetto e oggetto coinvolti tra loro in un rapporto ricorsivo e continuo, dove i significati sono sempre possibili e mai definitivi e dove il contesto diventa la situazione specifica e connotante nella quale rintracciare i fattori che hanno contribuito a scegliere una direzione di senso piuttosto che un'altra (Von Foerster, 1988). Questa indeterminatezza non deve né spaventare il

ricercatore né concedergli delle derive relativistiche dietro le quali nascondere la propria presa di posizione; deve anzi imporgli la consapevolezza di un lavoro euristico onesto nei confronti del contesto, con l'obiettivo di fare chiarezza e di fornire un contributo utile per i soggetti coinvolti.

Come descrive Mortari l'impostazione euristica avanzata dalla prospettiva costruttivista presenta la necessità di un'integrazione con una prospettiva costruzionista, in grado di bilanciare una visione troppo solipsistica del processo cognitivo, affermando che la conoscenza è socialmente situata (Mortari, 2007).

La prospettiva costruttivista ha avuto il merito di restituire al soggetto la sua intenzionalità, ha valorizzato la dimensione riflessiva e interpretativa del processo di costruzione della conoscenza, tuttavia, dato anche l'arduo compito di contrapporsi alla priorità indiscutibile dell'oggetto, sancita da una prospettiva più positivista lineare, corre il rischio di implicare una dimensione troppo analitica che non tiene conto dei punti di vista di tutti i soggetti coinvolti nel processo e delle loro relazioni con il contesto.

“La pratica riflessiva risulterebbe problematica nella visione costruttivista, poiché, nel momento in cui riduce tutto il processo della conoscenza alla mente individuale, porta a concepire la riflessione come un atto cognitivo del ricercatore che lavora in solitaria, col rischio di attivare processi metacognitivi che non portano a nulla perché la riflessione dovrebbe disvelare quei limiti individuali del processo cognitivo che operano sulla stessa attività riflessiva che li indaga” (Mortari, 2007, p.44).

Per contrastare un eccessivo individualismo del ricercatore, diviene necessario allora aderire ad una prospettiva costruzionista che assume, oltre a quanto detto fino ad ora, una prospettiva dialogica e di condivisione delle pratiche riflessive.

La sfida che dunque si pone per il ricercatore è quella di recuperare una dimensione intersoggettiva all'interno del processo di ricerca: se la conoscenza è co-costruzione di significati l'operazione da promuovere sarà quella di coinvolgere nell'analisi i diversi soggetti che agiscono nel contesto di riferimento. Non è sufficiente dunque che il soggetto che indaga sia consapevole delle proprie intenzioni e si ponga nei confronti dell'oggetto della propria ricerca con un atteggiamento ermeneutico di apertura verso l'altro da sé; non basta quindi dare centralità al processo di significazione, ma è fondamentale compiere una scelta che completa il tentativo di rispettare fino in fondo la complessità dell'oggetto di ricerca pedagogico e che si compie all'interno di un “regime radicalmente negoziabile e intersoggettivo” (Caronia, 1997, p. 32).

Il compito del ricercatore è dunque quello di strutturare un disegno di ricerca che, chiarito l'oggetto d'indagine e la complessità che lo coinvolge, stabilisce un impianto metodologico e compie delle

scelte strategiche di indagine in favore della tutela dell'intersoggettività. Questa operazione deve essere condotta nella consapevolezza di un'efficace alternanza tra una dimensione solipsistica e una più dialogica del ricercatore.

Diviene funzionale per lo sviluppo del processo stesso di ricerca sia che vengano tutelati dei momenti di riflessione autonoma del ricercatore che, soprattutto in fase analitica e di restituzione scritta del processo compiuto, offrono la possibilità di raccogliere quanto emerso e di restituirlo alla comunità scientifica; sia momenti di dialogo e di co-costruzione di conoscenza con i partecipanti.

Privilegiare la prospettiva costruzionista della ricerca empirica che nei soggetti riconosce la fonte da cui e per cui si costruiscono i significati della realtà e inserirsi in una dimensione dialogica, è una scelta che il ricercatore compie e a cui si affida proprio per prendere le distanze dal rischio di solipsismo che sembra comportare una prospettiva esclusivamente costruttivista. Allo stesso tempo però tale scelta si completa solo attraverso un atto di responsabilità e di consapevolezza che implica il reinserimento del valore che il costruttivismo attribuisce alle pratiche autoriflessive del ricercatore quando e dove necessarie.

Muoversi in una dimensione intersoggettiva obbliga il ricercatore a focalizzare la propria attenzione sulle pratiche, in un continuo dialogo con i docenti, facendo uso di quelle tecniche di indagine che rispondono a questa doppia esigenza: analizzare i soggetti in interazione e interagire con i soggetti per analizzare, queste sono le tracce che il ricercatore percorre in modo circolare per procedere alla costruzione di significati negoziati in relazione all'oggetto della propria ricerca.

Alla luce di quanto evidenziato, un orientamento di ricerca che ben si adatta ad una dimensione intersoggettiva di tipo costruttivista è quello della ricerca utile o *service research*. Si tratta di una prospettiva che considera come assunto di base un dialogo co-generativo tra *insiders* e *outsiders*, che si pone l'obiettivo di fornire strumenti cognitivi che concorrano alla trasformazione del reale verso nuove strutturazioni. Aderendo a questa prospettiva il metodo adottato non può che essere di tipo induttivo (la teoria deriva dai dati) e indiziario, ossia non metodico (Zambrano, 1998). Il metodo è pensato come una guida che orienta nel percorso della conoscenza: non è una strada già segnata, ma una mappa che si costruisce a partire da un'accurata analisi del contesto di riferimento. Quando il contesto indagato è la scuola e più precisamente la classe, l'utilizzo di una *service research* può favorire un guadagno per tutti i soggetti coinvolti nel processo, ciascuno secondo il proprio ruolo: i docenti acquisiscono diversi strumenti per ri-progettare le loro pratiche in modo più consapevole rispetto alla loro efficacia, i ricercatori possono restituire alla comunità scientifica un sapere esperienziale per ri-interrogare le teorie precedentemente formulate.

Nell'interazione tra i soggetti si costruiscono azioni che veicolano significati ben al di là del comportamento esplicito superficiale ed è attraverso questo processo di interazione significativa, nel microcosmo rappresentato dall'aula scolastica, che si sviluppano le pratiche di insegnamento e i fenomeni di apprendimento, oggetto di studi privilegiato della ricerca didattica. Osservare, documentare fedelmente lo svolgersi della azione didattica, analizzarlo e restituirlo al docente diventa il terreno per la co-costruzione di una nuova conoscenza e consapevolezza in grado di apportare cambiamenti utili all'agire didattico.

Il quadro che emerge sembra inserire la *service research* a pieno diritto tra quelli associabili alle prospettive costruttiviste, laddove il rapporto tra soggetto e oggetto della ricerca si definisce su un piano che privilegia la dimensione riflessiva della costruzione di significato.

Compito del ricercatore è quello di rivisitare le osservazioni condotte e le riprese svolte e quindi selezionare le azioni dei soggetti attraverso dei criteri che rispondono alle proprie esigenze euristiche. L'analisi poi procede attraverso l'individuazione di categorie che chiamano in causa il lavoro autonomo del ricercatore, guidato dai propri schemi cognitivi e sociali e dai propri riferimenti epistemologici. L'operazione interpretativa infine, dopo una prima analisi condotta dal ricercatore, viene condivisa con i docenti e nuovamente rivista alla luce dei nuovi contributi.

Confrontarsi con i soggetti in situazione o con i soggetti che quella situazione la ripensano a posteriori costituisce il realizzarsi di due momenti di riflessività molto diversi: da una parte si predispone la possibilità di un confronto vivo in cui l'interazione con il ricercatore è finalizzata ad orientare l'azione; dall'altra il confronto tra il ricercatore e il soggetto essendo posticipato, avviene attraverso una "traccia" di quanto successo, quindi diventa testo condivisibile da analizzare.

Questo confronto, tipico di una ricerca empirica rispetta inoltre il principio di eticità secondo cui il ricercatore "anziché lasciare che il punto di vista dell'altro venga assimilato dentro le proprie recinzioni simboliche, lavora a far posto alla sua singolare esperienza" (Mortari, 2010, p. 23).

All'interno di una ricerca qualitativa che aderisce alla prospettiva della *service research*, l'azione interpretativa, che è sostanza costitutiva del fare ricerca, trova sostegno in direzione della maggiore rigosità possibile nell'aprire percorsi di dialogo con i soggetti che di quell'azione interpretativa sono anche gli oggetti. Il ricercatore che adotta una simile impostazione rispetta la concezione fenomenologica della conoscenza, nella quale soggetto e oggetto vivono un legame di reciprocità; riconosce al soggetto un'intenzionalità a cui trova spazi di espressione espliciti; infine allontana, per quanto possibile, il rischio di un falso rigore al quale il ricercatore qualitativo è continuamente sottoposto nel momento in cui porta a termine la propria ricerca costruendo un orizzonte di nuovi significati solamente su quanto ha osservato e raccolto.

7.2 Gli strumenti della ricerca qualitativa in ambito didattico

Quando si intende indagare un sapere di matrice esperienziale, risulta pertanto necessario ricorrere a strumenti di ricerca qualitativi (Dahlberg, 2006; Mortari, 2010) in grado di accedere al sapere di coloro che operano sul campo e capaci di cogliere la loro specificità. Fenstermacher (1994) parla dell'utilizzo di strumenti "morbidi e gentili" in grado di permettere al ricercatore di andare sul campo senza restare immerso nella pesantezza delle concettualizzazioni e teorizzazioni che occupano lo spazio del pensare e che in quanto tali possono impedire l'accesso alla quantità essenziale del fenomeno che si va indagando (Clandinin, Connelly, 1987). Si riportano a tal proposito gli strumenti più adatti a cogliere la specificità del reale in ambito didattico attraverso quella postura che è tipica della ricerca qualitativa:

- **Strumenti osservativi.** Il ricercatore qualitativo interviene nel contesto con strumenti osservativi (Bove, 2009) per lo più con una videocamera o con delle annotazioni cartamata, seleziona una serie di fenomeni che rispondono a dei criteri di rilevanza per l'oggetto della propria ricerca, trascrive il parlato attraverso un apposito metodo di trascrizione e procede all'analisi del trascritto attraverso l'individuazione di categorie non predefinite. Questa procedura analitica per lo studio dei contesti educativi, alle cui diverse declinazioni metodologiche verrà dedicato il capitolo successivo, offre un contributo che ha più direzioni: lo spazio dato ai soggetti per esprimere la significatività del loro modo di agire in situazione con la minima alterazione possibile dettata dalla presenza del ricercatore; la possibilità per i soggetti di compiere una riflessione profonda sulle proprie modalità didattiche con gli alunni; la possibilità di esplorare quelle strutture che regolano l'interazione cercando di comprendere la loro frequenza e occorrenza in rapporto ai fattori contestuali interconnessi, ma anche valutare gli scarti tra progettato e agito, avendo una traccia anche dell'idea di progettazione dell'insegnante.
- **Intervista conversazionale.** Si tratta di uno strumento che permette di raccogliere dati circa un sapere che non è mai completamente documentato, ma molto del quale rimane nello spazio invisibile dei processi oggetto della ricerca. Sull'intervista come strategia di ricerca qualitativa è stato scritto molto, perché la sua organizzazione e le sue modalità di conduzione sono variabili a seconda degli obiettivi perseguiti dal ricercatore. Sono molti quindi i tipi di intervista che è possibile predisporre,

fermo restando che, come evidenzia Kanizsa, hanno tutti delle caratteristiche comuni: “può essere considerata intervista uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l’intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall’altra (l’intervistato) su un particolare tema” (Kanizsa, 1998b, p.38)³³.

In particolare, per intervista conversazionale si intende un modo di interpellare l’altro guidato da alcune domande precise, preparate allo scopo di sondare la questione di ricerca, le quali, però, non costituiscono un’architettura codificata in modo definitivo, ma un orizzonte da cui interpellare l’altro; per tale ragione le domande vengono poi declinate in maniera situata, cioè tenendo conto della qualità dello scambio dialogico che si viene attuando con i singoli partecipanti della ricerca (Mortari, 2010).

Si tratta dunque di una sorta di colloquio che rispetta tutte le caratteristiche della comunicazione non direttiva e della “terapia centrata sul cliente” di Karl Rogers (1997). Gli aspetti fondamentali risultano le competenze di ascolto, l’attenzione e rispetto verso l’interlocutore, la facilitazione all’espressione, il sostegno alla comunicazione, il rispecchiamento e la valorizzazione di quanto viene espresso, l’astensione dalla valutazione e l’assunzione di una posizione di accettazione e di comprensione dell’altro e della sua comunicazione. L’intervista conversazionale comunque è un modo di interpellare l’altro guidato da domande precise, preparate allo scopo di sondare le questioni di ricerca, le quali, però, non costituiscono un’architettura codificata in modo definitivo, ma un orizzonte di riferimento; per tale ragione le domande vengono poi declinate in maniera situata, cioè tenendo conto della qualità dello scambio dialogico che si viene attuando con i singoli partecipanti alla ricerca. L’intervista così intesa si offre come un’occasione preziosa di scambio e di confronto, come momento in cui i soggetti partecipano alla riflessione sull’oggetto di ricerca e, così facendo, da una parte accedono a un percorso di ripensamento e di trasformazione formativa stimolati dall’incontro con il ricercatore, dall’altra concedono allo stesso ricercatore l’opportunità di costruire significati mediati dalla negoziazione in atto. Esplorare le opportunità offerte dal rapporto tra i modelli di analisi delle pratiche e l’intervista conversazionale all’interno di un disegno di ricerca che ha come oggetto le pratiche di insegnamento contribuisce a rinforzare il livello di riflessività auspicato dal ricercatore qualitativo.

³³ Si rimanda inoltre a Kanizsa (1998a) dove si affrontano anche le declinazioni pedagogiche e didattiche dell’uso dell’intervista.

- **Laboratori di Pratica Riflessiva (LPR).** Si tratta di contesti sociali di apprendimento dove “si pensa l’esperienza e si pensano i pensieri che di essa codificano il significato” (Mortari, 2012, p.118). Questo strumento, calato nell’ambito didattico, può essere definito uno spazio dove il docente non solo sottopone a disamina critica le teorie dichiaratamente in uso, ma cerca di risalire ai *framework* di assunzioni che tacitamente condizionano il proprio agire didattico. Questo strumento consente di portare all’evidenza il sapere pratico che i docenti elaborano, destrutturano e riorganizzano continuamente nel proprio lavoro quotidiano senza che esso trovi trascrizione simbolica. Molti sono infatti i saperi prodotti nella pratica che testimoniano quante risorse cognitive vengono investite dai docenti per dare forma ad una offerta formativa esaustiva, eppure di questo sapere manca la documentazione. L’utilizzo di tale strumento porta ad esplicitare e condividere la propria competenza professionale con effetti arricchenti sia per il docente impegnato nella costruzione di sapere pedagogico sia per la comunità scientifica.

L’adozione di tale strumento è consigliata nel momento in cui si intende favorire l’esplicitazione dei processi di decisione attuati nel fare quotidiano al fine di capitalizzare le conoscenze. La riflessione acquista così la forma di una ricostruzione cartografica dei vissuti cognitivi che stanno alla radice dell’agire educativo e insieme dei vissuti emozionali che accompagnano l’agire dei pratici, in questo caso gli insegnanti, impegnati a trovare valide soluzioni ai problemi educativi.

7.3 L’analisi di pratiche didattiche: prospettive di ricerca

Mortari (2010) parla di un sapere degli insegnanti che nasce dalla pratica, dal concreto, intriso di domande e di dubbi, ancorato al momento, che raramente viene raccontato, ancor meno valorizzato, spesso non viene nemmeno considerato sapere:

“C’è un sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi. È un sapere essenziale, che viene dall’esperienza, poiché è un sapere che si costruisce affrontando pensosamente nel quotidiano il lavoro dell’insegnare. Fermenta il difficile lavoro del fare scuola, ma di esso non rimane traccia. È un sapere che i docenti costruiscono per trovare risposte efficaci e concrete ai problemi che individuano nella loro pratica: lo costruiscono pensando da sé, quando nel tempo a casa preparano le azioni didattiche, e insieme agli altri, quando si trovano a discutere sia nei contesti formalmente deputati alla progettazione didattica sia nei contesti informali dove, condividendo

domande e dubbi, si intrecciano pensieri sul fare che, tenuti insieme, generano prospettive pedagogiche capaci di inverte di senso la pratica quotidiana” (Mortari, 2010, p.1).

Alla luce di quanto detto, un compito essenziale della ricerca in ambito educativo dovrebbe essere quello di trovare modi per capitalizzare questo sapere. La prospettiva dell’analisi delle pratiche didattiche considera questo sapere come oggetto d’indagine privilegiato, proprio perché viene dall’esperienza e la esplora.

Gli insegnanti sono detentori di un sapere molto articolato, la cui complessità è relativa al contesto trasformativo in cui si sviluppa. Il sapere richiesto ai docenti per affrontare un problema educativo non è un sapere meramente ricognitivo, cui è richiesto di illuminare una situazione, bensì un sapere prassico, quello che informa i processi decisionali che orientano un’azione trasformativa. È un sapere esplicito e implicito, formale e informale, teorico e pratico, euristico ed esperienziale e rappresenta la risorsa che muove ogni decisione e ogni azione degli insegnanti.

Tanto la pratica didattica agita contestualmente, quanto la teoria sulle pratiche richiedono uno sguardo dentro questa conoscenza che pone il ricercatore davanti ai limiti del suo intervento sul campo. Osservare l’insegnante nel contesto è un processo esplorativo ricco di significato dal punto di vista euristico, ma per approfondire la comprensione delle pratiche didattiche è essenziale anche dare voce a chi è autore di quelle stesse pratiche.

Questa ricerca dunque si pone come obiettivo quello di mettere al centro dell’azione euristica i docenti e facilitarli a mettere in parola il loro sapere didattico esperienziale del fare scuola

L’analisi di pratiche diviene dunque una necessità epistemologica perché solo in questo modo la ricerca accademica trova un terreno solido cui ancorarsi, un terreno di reali domande di ricerca. Sono diverse le indagini che hanno tentato di rendere evidente la “cultura pratica della scuola” (Calderhead, 1989; Clark, Lampert, 1986; Cochran-Smith, Lytle, 1999; Feiman-Nemser, Schwiller, Carver, Yusko, 1999; Fenstermacher, 1994; Johnson, Golombek, 2002; Magnoler, 2011; Rivoltella, Rossi, 2012) osservando e analizzando con i docenti il loro l’agire didattico e il pensare ad esso sotteso. Da questi studi è emerso come il mettere a fuoco il sapere pratico (*teachers’ practical knowledge*) è importante per diverse ragioni. Innanzitutto consiste nella capitalizzazione di un sapere che può divenire patrimonio di conoscenza per i futuri insegnanti: Clark e Lampert (1986, pp.29-30) affermano che il sapere dei docenti si crea in modo contestuale ed è dunque legato a situazioni specifiche; è interattivo nel senso che si costruisce in relazione alla situazione da affrontare tenendo conto degli indizi che emergono dall’analisi del contesto, e richiede l’impiego di pensiero speculativo al fine di pervenire a un’interpretazione la più larga e profonda possibile della situazione in oggetto. Documentando questo sapere è possibile mettere in luce la complessità del

processo di insegnamento-apprendimento, indagando anche le diverse modalità di soluzione che i docenti mettono in atto a fronte di problematiche contingenti (Feiman-Nemnsner, Remmillard, 1996). Per tali ragioni se questo sapere fosse documentato costituirebbe una componente essenziale del processo di formazione dei docenti, proprio perché rappresenterebbe un patrimonio di “ragionamenti pratici” (Cochran-Smith, Lytle, 1999, p.257), utili per orientare processi decisionali nell’ottica di un’azione trasformativa.

Importanti nella definizione di questa cornice di riferimento sono stati anche gli studi condotti da Lee Shulman (1987) sulle pratiche di docenti esperti attraverso osservazioni, interviste, compiti strutturati, analisi di materiali. Attraverso queste ricerche sono state fatte delle descrizioni e analisi di buone forme di insegnamento, allo scopo di raccogliere dei “principi di una buona pratica”. Come già accennato, la documentazione di una buona pratica può essere utile sia ai docenti in servizio che possono confrontare la loro pratica al fine di migliorare la progettazione delle loro azioni didattiche; ma anche ai futuri docenti in quanto in grado di offrire loro la possibilità di familiarizzare con una competenza educativa concreta ed efficace.

Shulman ha individuato quattro *core categories* che identificano la pratica docente esperta: comprendere, perché insegnare è innanzitutto un capire idee; trasformare, perché per essere in grado di insegnare le idee devono essere trasformate, selezionate, ordinate, adattate in materiale per apprendere; ragionare perché ogni decisione richiede un ragionamento pratico; riflettere perché un docente competente ritorna sempre con il pensiero sulla sua esperienza per prendere coscienza della qualità del suo agire.

A queste categorie si aggiungono l’istruzione e la valutazione, costituite da tutti gli atti didattici che rappresentano comportamenti osservabili: organizzare e gestire la classe, presentare chiare spiegazioni e vivide descrizioni, assegnare e verificare il lavoro svolto, interagire con gli studenti.

Come ha evidenziato Shulman, il pensiero degli insegnanti si costruisce in base ad una serie di elementi quali: le conoscenze disciplinari, i valori sociali e civili, il contesto di riferimento, insieme alla propria visione di apprendimento. Al docente è richiesto di costruire un contesto, in base ad un ampio repertorio di dispositivi e attività (Laurillard, 2013), il percorso didattico e di regolare, in azione, il processo stesso. L’analisi della pratica permette di cogliere in modo olistico il processo di insegnamento.

Anche gli orientamenti della nuova ricerca didattica (Rivoltella, Rossi, 2012; Perla, Vinci, 2012), mostrano un rinnovato interesse per il *teachers’ thinking* (Shulman, 1987) indagando l’insegnamento in situazione per quello che accade nelle pratiche effettive, analizzandolo in profondità e avvalendosi di dispositivi plurali (Altet, 2003; Mortari, 2012; Cerri, 2008).

Ad esempio Black e Halliwell (2000) propongono di fare ricerca sul sapere esperienziale degli insegnanti attuando tecniche euristiche differenti: interviste finalizzate a richiamare alla mente ciò che si fa in classe e la mappatura di concetti. Questa è definita “*stimulated recall interview*” dove l’insegnante è invitato ad esplicitare ciò che sta pensando mentre guarda il video della lezione che ha appena realizzato in classe. Nella creazione della mappa, all’insegnante è chiesto di identificare concetti che considera importanti, scegliere il concetto fondamentale e poi costruire attorno a esso la mappa (Meijer, Zanting, Verloop, 2002).

In questo caso la valorizzazione del sapere degli insegnanti è l’aspetto fondamentale che dà origine a processi di riflessione e di analisi delle pratiche e di professionalizzazione (Altet, 2003; Vinatier, 2009). Lo sviluppo professionale è dato dalla ricerca sulla personale pratica (*inquiry teaching*) per sviluppare processi di concettualizzazione, di consapevolezza sui personali modelli operativi. La direzione di questa linea di ricerche è duplice: l’analisi, comprensione, interpretazione dell’insegnamento da un lato; l’individuazione di forme di accompagnamento professionale più adeguate a fornire la comunicazione del sapere pratico da insegnanti senior e insegnanti junior, dall’altro. Questa attenzione crea delle condizioni favorevoli perché il mondo accademico e la scuola reale possano dialogare creando connessioni tra teoria e pratica (Charlier, Dejean, Donnay, 2001) inizia dunque a farsi strada una nuova concezione di professionalità docente, figura sempre più assimilabile al professionista riflessivo (Schön, 1993). L’insegnante è costantemente immerso all’interno di un contesto che richiede di deliberare correttamente rispetto alle situazioni specifiche che si presentano. Questo presuppone il possesso di conoscenze dichiarative e procedurali, ma anche di aver maturato la capacità di analizzare in modo critico e dettagliato la fenomenicità specifica del contesto in cui si agisce per valutare quali risorse e limiti presenta rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire. Il docente deve quindi avere maturato le competenze necessarie a esplicitare un’ermeneutica della pratica (Mortari, 2012).

Se si accetta come fondamentale l’assunzione secondo la quale il sapere del fare scuola richieda un investimento continuo di pensiero divergente e convergente dei docenti impegnati in conversazioni riflessive con quelle situazioni uniche che si presentano nella pratica (Ayers, 1989) emerge come necessario un sapere esperienziale che rende prioritaria quella ricerca che accede al mondo della pratica educativa per capitalizzarne il sapere. In questa cornice di riferimento diviene un imperativo per la politica della ricerca educativa, non solo quello di rilevare la pratica, ma di restituirne il senso e il valore a chi l’ha agita, fornendo così nuovi strumenti di scoperta e una competenza nel fare ricerca sulle azioni educative (Mortari, 2012).

Mentre lavora su pratiche didattiche secondo l'atteggiamento sopra descritto, il ricercatore deve attenersi ad un metodo rigorosamente induttivo, cioè quel metodo che costruisce la teoria a partire da dati senza prefigurare anticipatamente alcuna categorizzazione preventiva. Nei processi di messa in parola dei dati raccolti, attraverso l'analisi della documentazione prodotta e successivamente nella costruzione della teoria è sempre presente il rischio di omogeneizzare l'alterità dell'altro dentro gli schemi del ricercatore. Nelle scienze umane empiriche la conoscenza adeguata è quella che si realizza formulando una teoria in grado di dare la parola al mondo di significati dei diversi partecipanti, salvaguardandoli dall'assimilazione operata dalle categorie anticipate del ricercatore. Come sostiene Bateson, (1977), il ricercatore, che si muove all'interno di un paradigma ecologico, non può mai sapere come sta esplorando, perché una conoscenza fedele alla qualità del reale richiede che il metodo si strutturi gradualmente. Quando si rilevano pratiche didattiche diviene dunque fondamentale il principio etico: mantenersi fedeli al dirsi dell'altro che si attualizza nel trovare parole teoriche che siano aderenti al profilo originale del discorso con cui l'altro nomina la sua esperienza, mantenendo due precise posture etiche: saper ascoltare e tenersi in una condizione di passiva ricettività (Mortari, 2007).

Nel momento in cui si parla di pratica agita, non si può prescindere dal dialogo con chi quell'azione l'ha progettata e realizzata: è il docente dunque l'altro con cui co-costruire un confronto rigoroso e sistematico sia sui prodotti di ricerca sia sulle procedure euristiche attivate (Rorty, 1991). L'obiettivo è quello di mettere far dialogare i diversi sguardi interpretativi arrivando ad elaborare un'inedita visione epistemica.

Le teorie pedagogiche costruite da teorici che non si misurano operativamente con la quotidiana problematicità educativa, spesso risultano essere teorie astratte, incapaci di vivificare la pratica; per questa ragione è corrente la distinzione tra sapere professionale (*professional knowledge*) cioè quello in uso nella pratica e teoria educativa (*educational theory*), che pochi docenti considerano come rilevante per il loro lavoro (Sanders, McCutcheon, 1986). Costruire occasioni per i docenti dove far sperimentare cosa significa fare ricerca sul proprio agire significa lavorare sulla costruzione di teorie all'interno della pratica (Mortari, 2012). È infatti dalla pratica che occorre partire per cercare il sapere dell'educazione, in quanto le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione pertanto rappresentano la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche.

7.4 Lo studio di caso

Come già descritto nel paragrafo precedente, il presente lavoro di ricerca si situa nel filone dell'analisi delle pratiche. Nello specifico l'oggetto dell'indagine risulta essere la progettazione di azioni didattiche, a partire dalle rilevazioni delle prove INVALSI.

Quello che si indaga quindi, implicitamente, è il sapere pedagogico dell'insegnante, che in quanto tale, non è riconducibile ad una razionalità tecnica o a principi generali.

Proprio perché l'insegnamento-apprendimento è un percorso esperienziale complesso che non può essere interpretato secondo leggi generali, l'alternativa che rimane al ricercatore è quella di agire rimanendo fedele alla complessità dei casi concreti, che rappresenta la condizione necessaria per individuare gli orientamenti pedagogici più efficaci, nel contesto di riferimento (Gadamer, 1999, p.370).

In tal senso, la strategia d'indagine maggiormente indicata risulta essere lo studio di caso, metodologia mutuata dal campo della ricerca sociale (Yin, 1999).

Si qualifica per la sua connotazione idiografica, ovvero attenta a esplorare un fenomeno nella sua singolarità, allo scopo di comprenderne in profondità i suoi tratti distintivi e analizzarne criticamente limiti e risorse, in relazione a un sistema di ipotesi e di dimensioni pertinenti. In ambito educativo questo approccio è stato utilizzato per studiare l'evoluzione di programmi formativi o le trasformazioni delle istituzioni; la stessa pedagogia, come evidenza, può essere definita come sapere per casi, volti alla comprensione di una serie di situazioni.

Sembra infatti che il modo di pensare dei pratici abbia come sfondo per la presa di decisioni il sapere messo a disposizione dai casi concreti; si parla per questo di un pensare per casi (*case-based teacher thinking*), (Mortari, 2012, p.15).

Molte sono ad oggi le definizioni di studio di caso, INVALSI conferma, infatti, come il termine "studio di caso" possa assumere diversi significati in relazione al contesto di ricerca in cui viene utilizzato, può essere dunque considerato un termine "ombrello" che solitamente viene utilizzato per indicare un insieme di metodi di ricerca che hanno in comune la decisione di focalizzare l'indagine su una o più situazioni che il ricercatore considera esemplari o comunque indicative di un "insieme" più ampio (Adelman, Jenkins, 1980).

Può tuttavia costituire un riferimento generale quello di definire lo studio di caso come "una ricerca in profondità, attivata in un contesto reale, che segue metodologie diverse da quelle usate in laboratorio o nelle *surveys*; considerando una molteplicità di variabili attraverso differenti metodi" (Yin, 1996, p13), così da attivare quella che Yin definisce essere una triangolazione necessaria ad indagare il processo di insegnamento-apprendimento.

In tal senso, anche nel presente lavoro di ricerca, durante la realizzazione dei diversi studi di caso, la selezione di metodi per analizzare le diverse azioni didattiche dei docenti è stata varia: osservazioni cartacee; videoregistrazioni, interviste conversazionali, analisi della documentazione didattica prodotta. Questo materiale è divenuto oggetto di discussione con gli insegnanti al fine di salvaguardare un'analisi intersoggettivamente condivisa secondo la prospettiva costruzionista.

Merriam definisce, più nello specifico, alcune delle caratteristiche dello studio di caso come la concretezza, poiché ragiona su esperienze reali di vita e la contestualità poiché la conoscenza elaborata è contestualmente significativa (Merriam, 2001). L'autore sostiene dunque che la parte rilevante di ricerca sia quella relativa al processo d'analisi attivato piuttosto che i risultati raggiunti. Alle ricerche che danno rilievo alla costruzione di casi si obietta l'impossibilità di pervenire ad un discorso scientificamente valido poiché non in grado di definire alcun tipo di generalizzazione.

A questo proposito si deve tener conto del fatto che la complessità educativa non consente di pervenire ad un sapere generalmente valido. Quindi, nel costruire un sapere di casi, non va rintracciato un limite, piuttosto si può valutare di andare oltre un sapere del particolare moltiplicando lo studio di casi fino a disporre di una casistica metodicamente organizzata sulla base della quale costruire un sapere dalla valenza sufficientemente estesa (Mortari, 2012).

Quello che la strategia dunque permette di conseguire è una comprensione profonda del fenomeno, visto nella sua singolarità e originalità, attraverso la messa a fuoco delle interazioni dei diversi fattori, senza l'obiettivo di produrre generalizzazioni (Stake, 1995). Il valore euristico di uno studio di caso si lega quindi direttamente alla significatività e alla esemplarità della situazione indagata.

Si tratta dunque di un'analisi intensiva di un'unità fenomenica che ha le caratteristiche di un sistema circoscritto "*bounded system*" (Merriam, 2001, p.19).

L'analisi di caso o propone dunque un'attenzione specifica al contesto entro cui avviene, allo scopo di riconoscerne le peculiarità e le relazioni con i fattori che lo hanno condizionato. Inoltre, richiede una ricostruzione dei processi che hanno caratterizzato l'esperienza, attraverso fonti documentali varie. Questo consente di annoverare questa tra le strategie formative, in quanto fondata sul potenziamento delle capacità di analisi e decisione in situazioni complesse. Per questo motivo è stata individuata come scelta maggiormente coerente con le esigenze del presente lavoro di ricerca.

Infine perché si possa parlare specificatamente di studio di caso pedagogico è necessario che le questioni generative della ricerca abbiano una valenza in ambito educativo.

In tal senso, è stata ampiamente dibattuto come il presente lavoro di ricerca si inserisca in un momento di radicale cambiamento per l'istituzione scolastica, ribadendo la necessità quindi di

coinvolgere in prima persona i docenti, che operano direttamente nel contesto riguardo tematiche quali la progettazione di azioni per competenze e le prove INVALSI, di notevole rilevanza attuale. Gli studi di caso analizzati, a questo proposito, si attestano a pieno titolo come studi di caso pedagogici.

Alla luce di quanto detto fin ora, la raccolta dati all'interno di uno studio si può dunque descrivere nel modo che segue:

fase 1: identificazione dell'oggetto di indagine e valutazione della sua rilevanza in ambito pedagogico. Diventa fondamentale sia la costruzione di uno stato dell'arte di tutte le informazioni che possono essere recuperate nella letteratura di riferimento sia un'esplorazione dell'oggetto nel contesto reale, in cui si svolge la pratica educativa.

Fase 2: Formulazione di una serie di questioni che consentono di analizzare il fenomeno individuato.

Fase 3: Definizione del campo di indagine e dei confini di tempo e di spazio.

Fase 4: Individuazione delle tecniche che risultano adatte per la raccolta dati. Sono da prediligere, se la ricerca aderisce ad un paradigma ecologico, le tecniche qualitative diversificate per cogliere il più possibile e in profondità il fenomeno individuato.

Fase 5: Pianificazione, in modo compatibile con il contesto, del processo di ricerca nelle sue fasi principali.

Fase 6: Implementazione del processo che prevede una fase operativa di raccolta dei dati, una fase di analisi *in itinere* e una fase successiva di analisi a posteriori per valutare gli esiti prodotti.

Fase 7: Restituzione alla comunità scientifica della ricerca.

7.4.1 Instrumental e collective case study

Sono differenti le categorizzazioni delle diverse tipologie di studio di caso (Bassegy, 1999); nello specifico verrà tenuta in considerazione la classificazione elaborata da Stake (1995) che ne distingue due tipologie: *intrinsic case study* e *instrumental case study*.

Siamo in presenza di un *intrinsic case study* quando il fenomeno oggetto di studio è preso in considerazione nella sua unicità, perché si pensa possa fornire dati interessanti a prescindere dall'analogia con situazioni analoghe o perché affronta una determinata tematica (Stake, 1995), deve quindi essere dotato di un "valore intrinseco" riconoscibile (Merriam, 2001, p.28).

Si parla invece di *instrumental case study* quando il caso oggetto di studio è preso in considerazione perché si ritiene possa far luce su questioni aperte. La selezione del caso non si basa su un valore intrinseco bensì nella sua utilità strumentale.

Gli studi di caso considerati all'interno del presente lavoro di ricerca sono stati selezionati per indagare meglio il rapporto tra prove INVALSI e didattica per competenze. Hanno dunque un valore strumentale rispetto all'indagine dell'oggetto di ricerca.

Quello che è accaduto è stata poi l'individuazione contemporanea di diversi studi di caso. In questo caso si parla di *collective case study* (Yin, 1999). Si tratta di una serie di casi, indagati nel loro contesto naturalistico, sui quali viene attivata una procedura di analisi comparativa. Nel presente lavoro di ricerca, dopo aver individuato l'oggetto d'indagine, sono state selezionate 5 situazioni, tra le quali ipotizzare dei confronti tra tre classi seconde e due classi quinte della scuola primaria³⁴.

La valenza positiva dell'aver un numero multiplo di casi da analizzare sta nel disporre di dati per operare confronti, pur considerando la valenza esemplare dei singoli casi, rispetto al fenomeno indagato. Solo in una fase successiva è stata pensata una *cross-case analysis* (Merriam, 2001), al fine di identificare i fattori comuni ai diversi casi, che quindi concorrono a descrivere la progettazione di un'azione didattica per competenze efficace. L'analisi comparativa dei casi consente di elaborare "una teoria" che, senza avere il limite di essere legata solo ad un caso e senza pretendere di possedere un valore esplicativo generale, può essere considerata esemplare per l'interpretazione di casi simili a quelli analizzati. Nonostante questa possibile lettura dei dati trasversale ai casi, si sottolinea, comunque, la complessità dell'esperienza educativa, mostrando come lo stesso oggetto d'indagine sia stato declinato in modi diversi a seconda dei casi, l'elaborando differenti dispositivi di azione (Mortari, 2012, p.74).

Il limite di questa scelta metodologica rimane la predittività debole, dal momento che 5 studi di caso non consentono un "generalizzazione statistica", ma una "generalizzazione probabilistica" (*fuzzy generalization*) (Bassegy, 1999, p.3).

La stessa scelta epistemica di adesione ad un paradigma di tipo ecologico è coerente con quanto appena affermato in quanto la progettazione didattica, indagata dalla ricerca, addensa una serie di variabili che non è possibile controllare secondo una logica lineare di causa-effetto. Inoltre alcune di queste variabili sono spiegabili solo all'interno del contesto in cui si situano, quindi, rispetto all'analisi di pratiche didattiche le uniche generalizzazioni possibili sono di tipo probabilistico. Inoltre il sapere pratico dell'insegnante non può essere appiattito sui criteri di validazione di un certo modo di concepire la scienza, perché il suo obiettivo è quello di produrre qualcosa di utile per i pratici, perché questi ultimi possono trovare più ricco di sapere il racconto di un singolo caso piuttosto che un'argomentazione che si muove su un piano di generalità. In questo tipo di

³⁴ Le ragioni teoriche alla base della scelta di questa campionatura saranno dibattute nel paragrafo seguente.

impostazione diventa di importanza centrale il fatto che il ricercatore "espliciti" e "giustifichi" le proprie scelte metodologiche, argomenti le proprie interpretazioni, fornisca tutti gli elementi per capire l'origine delle considerazioni espresse. L'intero processo deve essere "comunicato" in modo comprensibile per chi legge il rapporto di uno studio di caso (Losito, 2011).

La scrittura di un caso, secondo Shulman (1992) comporta notevoli guadagni poiché richiede di incrementare la disciplina riflessiva e di diventare sempre più sistematici nel lavoro di analisi dell'esperienza. Un archivio di report riguardanti studi di caso potrebbe essere una risorsa di grande utilità sia per i pratici sia per i teorici perché consentirebbe di capitalizzare il sapere esperienziale proveniente dal campo (Mortari, 2007), dando forma ad una "saggezza pratica", ad un sapere del fare, ossia sapere utile all'agire, che viene concettualizzato nell'espressione di "teorie per l'azione" (Mortari, 2012). Tale sapere è rintracciabile anche dalla comunità scientifica di riferimento per un'ulteriore divulgazione (Bassegy, 1999).

La letteratura conferma come il sapere di casi non sia estraneo alla formulazione di teorie, quello che la strategia consente infatti è la formulazione di una densa teoria locale, cioè una teoria che pur avendo un valore quantitativamente limitato, coglie in profondità la specificità del fenomeno, dotandosi quindi di un'alta validità ecologica interna. Si possono infatti costruire in questo modo degli scenari teorici che però vanno assunti come discorsi radicalmente provvisori, da mettere alla prova dei dati che emergono dallo studio di altri casi (Shulman, 1992). La ricerca che si muove nel paradigma ecologico mette in discussione sia la possibilità sia il valore di teorie che possano avere una valenza generale, estensiva nel senso extra-contestuale, ed opta per un'epistemologia locale. Il suo valore locale non è solo da intendersi come un valore ristretto al qui ed ora, ma volto allo sviluppo di una teoria locale volta a provocare un processo trasformativo (Pring, 2000). La specificità per la costruzione di *local theory* è quella di richiedere il necessario apporto dei pratici che operano nel contesto e hanno esperienza diretta del problema da cui scaturisce la ricerca. Escludere i docenti o *insiders* del contesto consentirebbe solo la produzione di *received theory*, cioè di una teoria elaborata all'esterno e dunque limitata, e dotata solo di un parziale potere trasformativo. Per poter essere efficace un cambiamento necessita di essere co-generato con il contributo degli *insiders*, che sono i soggetti chiamati a renderlo operativo nei diversi contesti. La ricerca ha un potenziale trasformativo se mette in movimento la cultura locale. L'intento è stato dunque quello di coinvolgere i docenti nell'elaborazione e nell'analisi della presente ricerca, per produrre una teoria utile nella pratica, validata empiricamente nel contesto di riferimento, realizzando quindi una ricerca socialmente rilevante (Friedman, 2003).

Mortari (2007, p.144) esplicita in modo efficace la relazione tra *insiders* e *outsiders* in grado di costruire un apprendimento generativo (Fig.5).

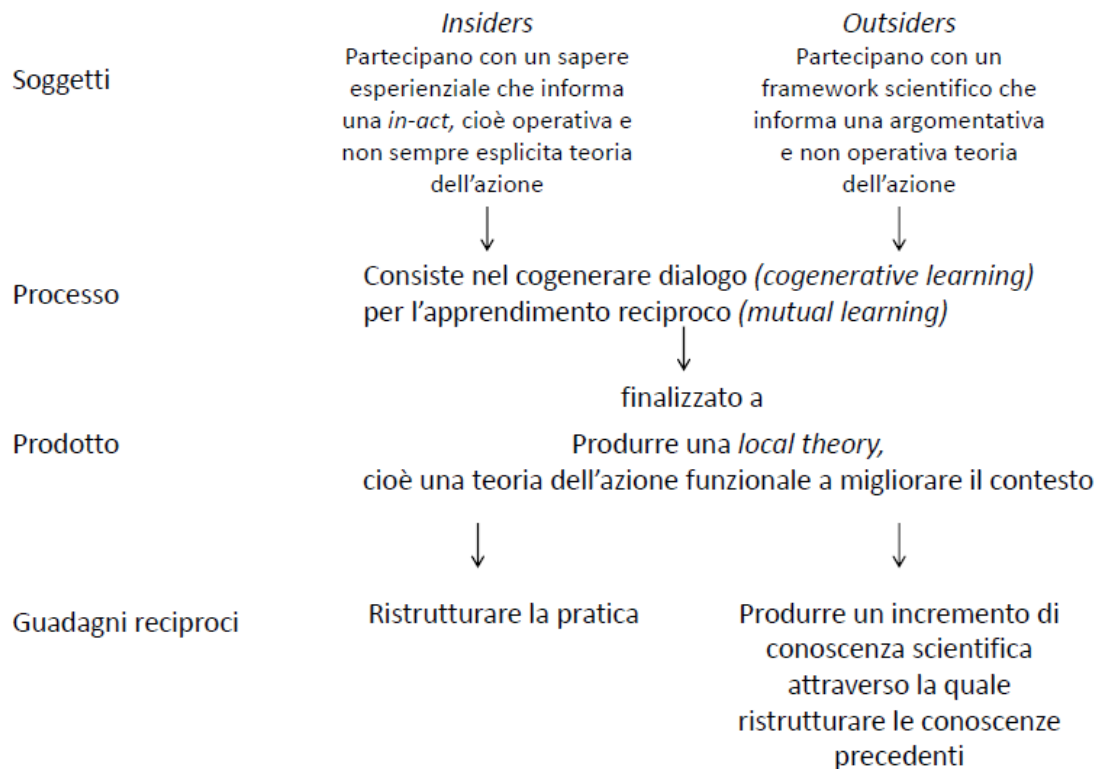


Fig. 5. *Service research* (Mortari, 2007).

Sintetizzando si può affermare dunque che una ricerca che considera come assunto di base un dialogo co-generativo tra *insiders* e *outsiders*, si configura come una ricerca utile o *service research*, che si pone l'obiettivo di fornire strumenti cognitivi in grado di concorrere alla trasformazione del reale verso nuove strutturazioni (cfr. par. 7.1).

7.5 Impostazione e procedura analitica dei dati raccolti

Il paragrafo precedente ha descritto i riferimenti teorici rispetto all'impiego dello studio di caso come strategia di ricerca (Stenhouse, 1985; Stake 1994; Merriam, 2001; Mortari, 2012) e di come questa risponda alle esigenze del presente lavoro di ricerca. All'interno di questo paragrafo, si intende, invece, descrivere la procedura che si intende adottare per l'analisi dei dati raccolti.

Per realizzare nel modo più efficace un'interpretazione del processo di ricerca in un'ottica intersoggettiva con i partecipanti, diventa fondamentale negoziare il ruolo del ricercatore con i docenti e concordare con loro la modalità di raccolta dei dati.

La prospettiva fenomenologica stabilisce che il metodo per acquisire la conoscenza adeguata è la descrizione, precisamente quella che assume come oggetto i vissuti mentali per coglierne l'essenza. Il compito primo di una ricerca fenomenologica consiste dunque nel reperire descrizioni (Mortari, 2012, p.78).

La postura epistemica da coltivare è quella “centrata sull'oggetto”, al fine di averne una comprensione il più completa possibile. Rispetto a questo il ricercatore deve mirare ad un uso rigorosamente libero delle proposte di metodo. Un approccio dove il ricercatore utilizza liberamente le modalità attraverso cui indagare le qualità dell'oggetto, produce, come effetto “collaterale” una giustificazione ben argomentata delle mosse epistemiche che sono state decise. È l'interpretazione, allo stesso tempo rigorosa, ma libera del metodo, suggerita dalla fenomenologia, a rendere tale approccio adeguato a prendere in esame la pratica didattica. Infatti l'oggetto stesso per essere colto nelle sue qualità essenziali richiede un continuo aggiustamento delle mosse euristiche rispetto ai dati emergenti dalla ricerca.

La non prescrittività di un metodo di indagine tipico dell'approccio fenomenologico e l'utilizzo di una strategia “*strong in reality*” aumentano la difficoltà di catalogazione del materiale raccolto. A questo proposito la documentazione prodotta svolge un ruolo analitico-metodologico fondamentale e deve essere costruita nel modo più dettagliato e rigoroso possibile. La valenza euristica del metodo fenomenologico qui utilizzato, risulta applicabile non solo al livello del materiale descrittivo, ma anche rispetto ad altro tipo di materiale che, pur non consistendo di descrizione, comunque esplicita atti cognitivi (Mortari, 2102). Nel presente lavoro di ricerca sono state ipotizzate come documentazioni dei diversi casi delle macro-narrazioni dei percorsi didattici condotti nelle diverse classi e delle micro-narrazioni specifiche sul alcune azioni didattiche particolarmente rilevanti (Mortari, 2007). Il materiale raccolto è stato il più vario e dettagliato possibile per rispecchiare la profondità e la diversità di angolature con cui si è deciso di analizzare l'oggetto di ricerca. Ciascun tipo di materiale ha la propria specifica valenza euristica e specifici limiti, la varietà da questo punto di vista consente una triangolazione più efficace (Yin, 1994).

L'analisi dei dati resi disponibili dalla documentazione raccolta dovrebbe consentire la messa a fuoco della struttura del fenomeno. Per fondare scientificamente l'azione d'indagine e pervenire così a casi esemplari epistemologicamente validi non è sufficiente preoccuparsi di adottare metodi rigorosi per la raccolta dei dati, ma è necessario accompagnare l'azione di ricerca della conoscenza

con una “riflessione scientifica sull’essenza del procedimento stesso” (Husserl, 2002, p.160). Il ricercatore quindi, alla luce dei riferimenti epistemici adottati e del suo sapere, scientificamente fondato, compie un’operazione di riduzione del materiale raccolto. Questa azione consiste nel selezionare “unità significative” rispetto al *focus* di ricerca per farle diventare oggetto di condivisione con il docente. I criteri che muovono il ricercatore alla selezione di questi momenti devono essere argomentati e condivisi con gli insegnanti partecipanti alla ricerca. Questo materiale selezionato sarà poi indicizzato dal ricercatore, al fine di sintetizzare il *quid* di originalità essenziale di ogni unità di significato. Si può dunque dire che la riflessione scientifica orienta l’azione del ricercatore nell’analizzare gli atti cognitivi in tutti i loro aspetti, consentendo alla mente di acquisire coscienza della qualità del suo procedere: nei suoi prodotti e nei suoi atti (Husserl, 2002). È dunque la pratica riflessiva costante a garantire quel monitoraggio dell’azione euristica che è condizione essenziale per eseguire una ricerca rigorosa (Mortari, 2012).

In questa fase di selezione è opportuno sottolineare come l’interpretazione che la genera non sia pre-formulata o precostituita, ma è *context-oriented*.

Anche in questo senso diviene importante la sottolineatura rispetto al ricercatore che opera eticamente nel contesto ponendosi in continuo dialogo gli *insiders*. Questa operazione costringe il ricercatore ad una delocalizzazione cognitiva per contrastare il rischio di costruire una *received theory*, mentre va nella direzione della creazione di una teoria locale.

Le selezioni individuate costruiranno una rete di significati, formulati attraverso un’analisi trasversale dei testi, che aiuteranno a mettere a fuoco il senso dell’esperienza di ricerca vissuta, così come è percepita dal soggetto.

A questo punto verrà steso dal ricercatore un resoconto della ricerca costruito sulla base dell’analisi prodotta dal ricercatore con l’obiettivo di condividere con i soggetti partecipanti i primi esiti della ricerca. L’incontro di restituzione all’insegnante di tutto il percorso prende il nome di *back talk* e ha l’obiettivo di costruire dei nuovi *negotiated outcomes* (Lincol, Guba, 1985, p.211). L’obiettivo di questa fase è quello di giungere ad un’interpretazione condivisa del processo attuato, “se si condivide seriamente l’assunzione secondo la quale ogni elemento del contesto è importante per assegnare il significato ai dati, allora è utile riportare nel contesto i significati elaborati per sottoporli ad una verifica all’interno” (Lincol, Guba, 1985, p.211). Questo tipo di approccio valorizza una visione emica del contesto. Se si assume dunque il paradigma ecologico batesoniano secondo il quale è il contesto che fissa il significato, allora è importante che ogni significato attribuito ai dati venga riportato al contesto affinché i soggetti della ricerca possano esprimere le loro valutazioni e sulla base di queste arrivare ad un’interpretazione condivisa. Il fondamentale

criterio dell'attendibilità è la credibilità dei risultati diventa dunque il poter verificare che nella loro formulazione si è tenuto conto delle interpretazioni e delle valutazioni fornite dai soggetti partecipanti alla ricerca (ivi, p.213).

III Parte - LA RICERCA SUL CAMPO

8. Storia di una ricerca empirica

Raccontare una ricerca è un processo complesso, la ricostruzione deve integrare più dimensioni e più tempi, un intreccio a più direzioni che il ricercatore si sforza di rendere in forma lineare per consentire alla comunità scientifica di riferimento di interrogarsi sulle nuove evidenze che il mondo della pratica suggerisce. Il ricercatore restituisce in forma narrativa la ricerca che è stata, dove i diversi momenti si fanno passato, ma continuano a vivere e a ridefinirsi nel presente della narrazione. Il ricercatore diviene lo scrittore di questa storia, assumendo posture differenti, nel corso della narrazione, talvolta risulta essere una voce narrante fuori campo, quella che costantemente fa il punto della situazione e ricostruisce il senso dei fatti per procedere; in altri casi vi partecipa da dentro come interlocutore costante e significativo degli attori principali; conduce un'analisi emica, che è il più possibile contestualmente connotata dall'interno e dalla vicinanza con il mondo dei soggetti, ma allo stesso tempo attua un distanziamento dall'esperienza per cercare significati che siano sostenuti anche dalla consapevolezza teorica. Non è impresa facile quindi narrare la storia del percorso euristico dalle sue origini alla sua conclusione, mentre quella conclusione ancora deve prendere pienamente forma e lo fa proprio grazie alla capacità della scrittura di sintetizzare e chiarire gli sviluppi del pensiero e dell'azione che sono stati e che stanno ancora maturando.

La stesura è parte integrante e fondante della ricerca, quella che fornisce al ricercatore uno sguardo globale dell'intero processo, proprio perché ripercorrendolo al fine di narrarlo, dalle sue mosse iniziali, quindi dalla nascita degli interrogativi di ricerca, si può valutare la coerenza dell'impianto metodologico adottato e dei risultati cui si è pervenuti. Quello che avviene in questa fase è dedicare attenzione al disegno di ricerca in modo che tutte le tappe essenziali siano state esaminate nel dettaglio e venga quindi curata la coerenza generale con i fini conoscitivi che si volevano raggiungere.

L'intento dei capitoli che seguono pertanto è quello di presentare il percorso di ricerca condotta nell'arco dei tre anni di Dottorato, attraverso la forma narrativa, nella consapevolezza, che non sempre sarà in grado di rendere conto completamente di quella ricorsività che caratterizza il lavoro del ricercatore, costretto a fermarsi, rivedere, valutare e cambiare decisioni operative con grande frequenza. Rimarrà però costante il tentativo di restituire la gradualità e la flessibilità progettuale che è stata assunta come garanzia di rigore per lo sviluppo della ricerca nella sua complessità.

Il racconto ha inizio con quell'evento cruciale che Demetrio definisce l'*ideazione*, “[...] il momento cosiddetto “sorgivo”, all'interno del quale nasce (sovente per caso) e si precisa (sempre per via razionale) la curiosità e la volontà di scoperta” (Demetrio, 1992, p. 124). È da una domanda che si

attiva del desiderio di scoperta di intraprendere un'indagine conoscitiva. Lo sviluppo dell'ideazione procede verso l'individuazione dell'oggetto della ricerca e a tale sviluppo concorre una contestualizzazione all'interno di teorie di riferimento significative - quel lavoro di riflessione teorica e di studio in profondità della letteratura attinente e pertinente al concetto ideativo. Il rapporto con la letteratura sarà poi definito in una continua conversazione tra l'analisi delle teorie e racconto dell'esperienza, nel senso che il racconto si preoccuperà di mostrare come le teorie vengono utilizzate nel corso dell'esperienza di ricerca e di come questa si è modificata alla luce delle teorie (Clandinin, Connelly, 2000). A questo segue la formulazione delle domande di ricerca, successivamente, fornite le indicazioni necessarie a collocare la ricerca nel suo contesto, segue la presentazione argomentata di ogni singolo momento del percorso empirico intrapreso.

La presente ricerca è stata strutturata in due diverse fasi: una prima fase preliminare esplorativa, che ha rappresentato non solo l'occasione, come appena dichiarato, di effettuare una ricognizione della letteratura sull'oggetto della ricerca, ma anche la possibilità di partecipare alla ricerca "Promuovere la cultura della valutazione della scuola. L'esperienza delle prove INVALSI", coordinata dalla Professoressa Susanna Mantovani e dalla Professoressa Elisabetta Nigris, che ha avuto come oggetto di studio i processi organizzativi, comunicativi, informativi, formativi e relazionali che l'introduzione dei test INVALSI ha generato nella Scuola. Le evidenze empiriche rilevate dallo studio citato hanno orientato la seconda fase della ricerca, permettendo di delineare meglio non solo l'oggetto di indagine, ma anche le domande con cui interrogare la pratica.

La seconda fase è di tipo empirico e rappresenta il nucleo centrale della ricerca svolta. L'obiettivo principale di questo affondo qualitativo è stato quello trovare risposte ai quesiti proposti attraverso l'osservazione e l'intervento sul campo, costruendo una riflessione pedagogico-didattica significativa sull'oggetto della ricerca. Ciascuna delle fasi comprende un momento di osservazione e di raccolta in situazione contestuale del materiale da analizzare e un momento consuntivo di interpretazione e di riflessione analitica, che verranno descritti e analizzati nei prossimi paragrafi.

8.1 Prima fase esplorativa: le evidenze empiriche mostrate dalla ricerca "Promuovere la cultura della valutazione della scuola. L'esperienza delle prove INVALSI"

La ricerca "Promuovere la cultura della valutazione della scuola: l'esperienza delle prove INVALSI" stata condotta in Lombardia (2011-2012), collocandosi all'interno di una indagine più ampia promossa dall'USR Lombardia, "Rapporto sulla scuola in Lombardia", cui hanno collaborato il Politecnico di Milano e l'Università degli Studi di Pavia. I supervisor scientifici dell'unità di Milano Bicocca sono stati Susanna Mantovani, docente di Pedagogia Generale e Sociale presso

l'Università degli studi di Milano-Bicocca e la Professoressa Elisabetta Nigris, docente di Didattica Generale e Progettazione Didattica e Valutazione, presso l'Università degli studi Milano-Bicocca; coordinatore del gruppo di ricerca Giulia Pastori, ricercatrice presso la stessa università.

La ricerca ha coinvolto attraverso interviste individuali e *focus group*, dirigenti (12) e insegnanti (106) di tutti i livelli scolastici e studenti (100) di scuola secondaria di primo grado del secondo o del terzo anno e di scuola secondaria di secondo grado del terzo anno.

L'indagine è stata realizzata in Lombardia, poiché questo contesto si è mostrato essere di grande interesse per ragioni molteplici. Con quasi dieci milioni di abitanti, è la regione più popolosa e con la rete scolastica più fitta d'Italia, i suoi studenti nelle prove nazionali e internazionali ottengono i migliori risultati rispetto ai coetanei nel resto del paese e risultati ai vertici nel confronto internazionale, in particolare nelle competenze di lettura (Rapporto OCSE-PISA 2009 in Lombardia, 2011)³⁵, e la sua amministrazione da diversi anni persegue una politica di miglioramento delle scuole e della professionalità docente anche attraverso una specifica attenzione posta alla valutazione e misurazione delle *performance* degli studenti.

La prospettiva della ricerca era volta ad indagare i processi nei quali sono coinvolti i soggetti che vivono l'evento valutativo e le dinamiche che ne derivano in termini organizzativi, relazionali, riflessivi e didattici. In particolar modo sono state indagate criticità e aspetti funzionanti riscontrati da dirigenti, insegnanti e studenti rispetto all'interno sistema procedurale messo in atto da INVALSI e dalle scuole stesse, ossia i processi organizzativi, comunicativi, formativi e informativi, che hanno coinvolto insegnanti e studenti nel periodo precedente la somministrazione delle prove, durante la somministrazione delle prove, e nella lettura e nell'utilizzo degli esiti (Pastori, 2013).

L'ipotesi che ha guidato l'indagine è stata il riconoscere che l'inserimento delle prove nazionali nelle scuole non sia stato accompagnato e mediato da un confronto costruttivo con insegnanti e dirigenti, non tanto volto a creare consensi acritici, quanto piuttosto ad aprire spazi di riflessione seri e professionali e ad eventuali modifiche in corso d'opera. Questo ha implicato forti ricadute sulla qualità dell'esperienza della valutazione nazionale nelle scuole, sulle modalità interne di proposta dei dirigenti e degli insegnanti agli studenti e alle famiglie, e in ultima analisi, ma non perché di inferiore importanza, sull'atteggiamento degli studenti nei confronti delle prove stesse.

Per perseguire questi scopi, è stata condotta un'indagine dapprima teorica, effettuando una ampia ricognizione della letteratura specialistica del settore, successivamente empirica, con una ricerca

³⁵ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf

sul campo, indagando sul piano qualitativo e quantitativo comportamenti, opinioni, percezioni e rappresentazioni.

L'individuazione di criticità e aspetti funzionali dei livelli procedurali (organizzativo, comunicativo, formativo e informativo) durante tutto il processo, dalle comunicazioni che avvengono prima della somministrazione delle prove alla fase di restituzione degli esiti, sono finalizzate a offrire criteri orientativi di miglioramento dei processi, in particolare criteri orientativi per le modalità di ritorno dei risultati nelle scuole (rapporti INVALSI, ma anche il rapporto sulla scuola lombarda, oggetto della più ampia ricerca), e su possibili rapporti di collaborazione fra INVALSI, scuole, università, enti locali, volti a promuovere una nuova cultura della valutazione nella scuola, cogliendo l'occasione della valutazione degli apprendimenti e dei rapporti nazionali sugli esiti della valutazione.

Le evidenze empiriche che emergono da questa indagine possono essere così sintetizzate: i dirigenti e gli insegnanti, quasi all'unanimità, hanno espresso un apprezzamento generale verso le potenzialità di un sistema nazionale di valutazione degli apprendimenti, da un lato come occasione per la scuola di contrastare eccessi di autoreferenzialità, dall'altro come possibilità di conoscere e sperimentare diverse tipologie di prova di verifica, rispetto alle quali confrontarsi e avere un'occasione di riflessione sull'attività didattica (Pastori, 2013). Tuttavia le incongruenze nel processo comunicativo, organizzativo, informativo rendono le prove INVALSI degli oggetti "misteriosi", estranei alla vita della scuola, alla didattica d'aula. La partecipazione alla loro somministrazione viene vissuta come un obbligo istituzionale-burocratico, che presenta una serie di disagi organizzativi, a cui si accompagna la percezione di sentirsi usati quali ingranaggi di una grande macchina di valutazione, i cui esiti sembrano poi non pervenire a causa dell'eccessivo lasso di tempo che intercorre tra somministrazione e ricezione degli esiti, ma anche a causa del loro linguaggio, poco familiare. Le inquietudini circa le ambiguità e le opacità delle finalità ultime del Sistema Nazionale di Valutazione, sono abitate spesso dal dubbio che questo processo sia finalizzato ad una valutazione degli insegnanti.

Uno scenario in parte diverso sembra riguardare la Scuola Secondaria di primo grado poiché le prove sono state proposte da più anni e sono state introdotte anche come valutazione all'interno dell'esame di stato. Questo ha indotto i professori, attivati da una maggiore preoccupazione nella preparazione dei propri alunni, ad ingaggiarsi maggiormente nella ricerca di materiale informativo strutturando anche una riflessione più accurata riguardo gli esiti in relazione alle scelte didattiche. Per quanto riguarda gli studenti di questo ordine di scuola, questo quadro, non fa altro che incrementare vissuti d'ansia che portano alla rilevazione ancora più specifica di alcune criticità di

sistema. Una caratteristica costante che rilevano sia gli studenti, sia gli insegnanti è un'incongruenza tra prove e prassi didattiche comunemente praticate nella scuola.

In particolare, tutti gli esponenti dei diversi ordini di scuola segnalano l'assenza di una restituzione a breve distanza delle prove e questo in alcuni casi significa la mancata restituzione agli alunni stessi, in particolare nel caso della quinta classe della scuola primaria, e nel caso del secondo anno della secondaria di secondo grado, dove i docenti non hanno più la classe di alunni cui sono state somministrate le prove. Infine nel secondo anno della scuola primaria e nel primo anno di secondaria di primo grado, gli esiti arrivano molti mesi dopo e questo disincentiva di molto la comunicazione con gli alunni e a catena questa potrebbe una delle cause del disimpegno nelle prove degli studenti (Pastori, 2013).

Per quanto riguarda il caso della Scuola Primaria, le rilevazioni sono state in parte differenti, forse in virtù del fatto che in questo ordine di scuola le prove sono state introdotte da più tempo.

Gli insegnanti rilevano una discrasia tra le Indicazioni Nazionali e le prove INVALSI e reputano difficilmente inseribile l'esperienza delle prove nel piano didattico quotidiano. Nello specifico, giudicano "premature" dover rispondere a quesiti così complessi nelle prove di classe II.

Un altro dei punti deboli del sistema è il Questionario dello studente. In questo caso si rilevano i limiti dello strumento percepito come eccessivamente lungo ed inutile, sia per la parte compilata dai genitori, sia per la parte compilata dagli alunni.

Per quello che riguarda la somministrazione delle prove, sono state rilevate alcune criticità strutturali del sistema come ad esempio il mettere in condizioni di svolgere le prove i bambini stranieri e quelli segnalati per disturbi dell'apprendimento.

Il carattere peculiare della Scuola Primaria è un vissuto di ansia che accomuna bambini, insegnanti e genitori. I bambini riconoscono come elemento di novità l'introduzione delle prove INVALSI, così distanti dalle diverse prove di verifica cui sono abituati. I genitori sentono l'ansia della prima valutazione "oggettiva" del figlio e si vedono sprovvisti nell'affrontarla; gli insegnanti credono che le prove in qualche modo possano valutare il loro operato e quindi risultano preoccupati della buona riuscita del *test*. La grande categoria individuata che potrebbe spiegare questo tipo di reazioni è quella di un'assenza di formazione rispetto a questo strumento. Chi opera nella scuola (insegnanti), chi della scuola fruisce (alunni e genitori) non hanno ricevuto informazioni riguardo al senso alle finalità e agli obiettivi di una valutazione di sistema di questo tipo. Questo causa una mancata motivazione nell'eseguire le azioni richieste dal sistema, e un disinvestimento riflessivo rispetto alle possibilità che questo tipo di strumento potrebbe offrire.

Il punto di forza rilevato dalla presente indagine ha poi mostrato, come solo all'interno della Scuola Primaria si stesse radicando l'avvio di una riflessione pedagogica sulle prove, volta ad un ripensamento consapevole della pratica didattica. Alcuni insegnanti rilevano le potenzialità dello strumento per una riflessione che permette di uscire dall'autoreferenzialità del docente rispetto alla valutazione (cfr. par. 2.1).

Partendo dalle evidenze empiriche mostrate, si è scelto di delimitare il campo dell'indagine empirica alla Scuola Primaria, con l'obiettivo di analizzare e di esplorare in profondità le possibilità di progettazione didattica a partire dalle prove INVALSI andando nella direzione di un approccio per competenze. Gli interrogativi cui si tenterà di rispondere attraverso la parte empirica della ricerca sono quindi i seguenti: in quali condizioni la valutazione INVALSI può divenire occasione di riflessione tra insegnanti per un nuovo scenario didattico? La valutazione per competenze può costituire un'opportunità di innovazione della pratica didattica quotidiana?

Alla luce di queste domande di ricerca sono stati formulati gli obiettivi da perseguire e sono stati selezionati gli strumenti più efficaci riportati nel paragrafo seguente.

8.2 Obiettivi e strumenti della ricerca sul campo

La disamina presentata nella parte teorica di questo lavoro di ricerca ha descritto quali sono i principali riferimenti nello scenario pedagogico, rispetto ad una definizione di competenza (Maccario 2006, Castoldi 2009, Pellery 2004, Perrenoud, 2003, Capperucci 2011) e di come l'introduzione di questo costrutto nel mondo della scuola rivesta un potere deflagrante (Castoldi 2009, Maccario 2006; 2012) e innovativo, sovvertendo un ordine consolidato di una lunga tradizione didattica (cfr. cap. 3).

Di fronte ad un cambiamento di questo tipo, il lavoro del ricercatore non deve produrre semplicemente un incremento di conoscenza, ma deve produrre un cambiamento migliorativo nell'ordine esistente nell'ottica di una *service research* che sia realmente utile e trasformativa.

Al fine che questo avvenga, la specificità epistemica dell'indagine diviene prioritariamente quella di assumere la cultura della comunità in cui ha luogo la ricerca come perno. La costruzione del disegno di ricerca, la definizione delle tecniche per raccogliere i dati e i modi di interpretarli avvengono non solo sulla base della cultura del ricercatore, ma soprattutto su quella dei partecipanti che attraverso la co-partecipazione co-costruiscono il processo di ricerca. I pratici partecipando ad ogni fase della ricerca acquisiscono tecniche epistemiche e un nuovo sapere, premessa per una modificazione del loro modo di esserci nel contesto che va nella direzione di una presenza culturalmente e, dunque, politicamente, più significativa (Mortari, 2007).

Sulla base di questi presupposti, quali sono state dunque le scelte avanzate in questo lavoro di ricerca? La prima decisione metodologica consapevole per impostare la presente ricerca, che si colloca nella dimensione esplorativa delle pratiche didattiche, è stata influenzata dalla volontà di seguire la direzione costruzionista, considerando l'interazione tra insegnante e alunni come un sapere esperienziale e co-generato, da capitalizzare (Mortari, 2010). Il concepire la ricerca in questo modo significa co-progettare e tutelare con i pratici (insegnanti) degli spazi di riflessione sull'agito, trovando e dedicando dunque un tempo al pensare sottraendosi all'emergenziale richiesta di risposte derivanti dal campo.

Come sostiene Mortari, l'attuale contingenza culturale non favorisce il radicarsi di una cultura della riflessione all'interno del mondo della scuola anche a causa della tendenza a preoccuparsi maggiormente di dare risposta a quelli che vengono definiti “*standard* di apprendimento”. Tale tendenza, già descritta nei paragrafi precedenti, in atto sia in Europa, sia negli Stati Uniti, dove appunto la promozione di competenze degli studenti provoca una focalizzazione della formazione dei docenti sul programmare percorsi di apprendimento funzionali al raggiungimento dello standard stabilito (Ward, McCotter, 2004), porta ad una sorta di addestramento al *teaching to test*, finalizzato alla sola compilazione efficace della prova. Soprattutto i docenti più giovani, quando si trovano a dover contrastare le pressioni di curricula guidati da *standard* (*standard-driven curriculum*) e modelli di valutazione calati dall'alto, faticano a trovare lo spazio mentale per dedicarsi ad esperienze riflessive. I limiti di una valutazione per *standard* finiscono quindi per avere delle ricadute importanti anche sulla formazione dei docenti, che rischia di essere riduttivamente finalizzata a questa logica. Per tale ragione, la presente ricerca empirica si impegna a rispondere all'invito di Mortari nel coinvolgere attivamente i docenti in un ripensamento globale delle pratiche didattiche e delle politiche educative.

L'obiettivo primario della presente indagine empirica è pertanto quello di realizzare una ricerca socialmente rilevante, mirando a produrre una teoria utile nella pratica, la quale viene empiricamente validata nel contesto in cui dovrebbe funzionare, questo risulta essere il concetto di *service research* (cfr. par. 7.1). In particolare, questa ricerca intende promuovere una larga partecipazione di pensiero e di parola da parte dei docenti, facilitando dunque una formazione che coltiva disposizioni euristiche e riflessive e con esse la tendenza a mettere in parola il proprio sapere (Mortari, 2012). Al fine di raggiungere tale obiettivo, la presente indagine intende individuare le praticalità ordinarie con cui i docenti realizzano l'azione didattica, in un'ottica di progettazione per competenze a partire da quello che essi raccontano e da quanto viene osservato tramite gli strumenti adottati (cfr. par. 8.2).

La ricaduta e la rilevanza di una ricerca concepita in questo modo sono notevoli rispetto alle trasformazioni che promuovono sul campo. Diverse ricerche inoltre confermano che, dopo aver preso parte a indagini di questo tipo, sono gli stessi pratici a confermare una capitalizzazione di competenza riflessiva e di come questa sia effettivamente possibile, nella quotidianità didattica, ma non utile anche per sé e per la vita della classe, riconoscono quindi l'importanza di fare chiarezza intorno a quello che si fa e a soppesare il lavoro delle proprie teorie (Cornett et al., 1992).

Al fine di raggiungere gli obiettivi sopra riportati, si è proposto di utilizzare strumenti didattici e allestire spazi specificatamente dedicati a coltivare la disciplina della riflessione. In particolare si è scelto di utilizzare i seguenti strumenti:

- Strumenti di osservazione (carta-matita e videoregistrazione)
- Intervista conversazionale
- Laboratori di pratica riflessiva.

Come analizzato precedentemente (cfr. par. 7.2) tali strumenti mirano a favorire l'esplicitazione dei processi cognitivi da cui si genera il sapere pratico e delle teorie dell'azione che vengono elaborate e poi a documentare, attraverso la scrittura, i saperi provenienti dalla pratica (Mortari, 2012, p.117).

L'adozione di strumenti di questo tipo è strettamente legata alla scelta del metodo d'indagine, ossia un metodo di tipo qualitativo in grado di cogliere il profilo dei fenomeni nel loro divenire continuamente cangiante. Viene dunque chiesto ai docenti di raccontare e analizzare la loro pratica didattica. Rispetto all'obiezione di attribuire lo statuto di conoscenza pratica a quanto dicono, (Fenstermacher, 1994) si può rispondere che proprio nella misura in cui si racconta di quello che si fa, si parla di cose realmente messe in atto, quindi valide per la costruzione di un sapere pratico. La rigosità di questa modalità di procedere consiste nell'abilità del ricercatore di restituire con trasparenza estrema i diversi passaggi cognitivi messi in atto, ricostruendone il processo.

8.3 Individuazione dei casi di studio

Al fine di realizzare gli obiettivi riportati, la fase empirica dell'indagine è stata strutturata attraverso l'analisi di alcuni studi di caso. Lo studio di caso, come già argomentato nei paragrafi precedenti, risulta essere la strategia più coerente per un'analisi in profondità di un determinato fenomeno. In tal senso, Capperucci sostiene come nel campo educativo-scolastico, sia preferibile realizzare indagini campionarie al fine di indagare meglio il fenomeno di interesse. Tale scelta trova la sua motivazione all'interno di una valutazione di tempi e risorse a disposizione, ma anche della possibilità di ottenere dati qualitativamente più significativi (Capperucci, 2011, p. 136).

Proprio poiché lo studio di caso non consente generalizzazioni, se non in minima parte, riferendosi a casi analoghi tra loro, verrà ora descritta la procedura secondo la quale sono stati selezionati gli studi. Essendo l'oggetto d'indagine la possibilità di progettazione di pratiche didattiche per competenze a partire dallo strumento delle prove INVALSI, e avendo delimitato il campo d'indagine alla Scuola Primaria, la scelta delle classi campione è risultata obbligata: classe II e classe V, ossia classi all'interno delle quali avviene la somministrazione delle prove.

Il territorio coinvolto dalla ricerca è stato quello della Lombardia, il medesimo dello studio esplorativo per via delle caratteristiche prima evidenziate, e nello specifico si è concentrato sulla città di Milano e Provincia. Per quanto non si ricercasse alcuna rappresentatività statistica si è cercato di garantire all'interno del campione scelto una variabilità interna: sono stati analizzati 4 studi di caso cercando di individuare una classe seconda di Milano città e una classe seconda di provincia, una classe quinta di Milano città e una classe quinta della provincia. Rimanendo quindi coerenti con una modalità di campionamento tipica di un approccio qualitativo, si è posto come fondamentale interesse quello di capire in profondità la questione generativa della ricerca. A tal proposito, è stato selezionato il *purposeful sampling* (Merriam, 2001, 2002), che sta ad indicare una modalità di ricerca dei soggetti partecipanti guidata dal principio di individuare gli informatori significativi. Questa scelta viene descritta anche da Patton, (1980), nei termini di campionamento politicamente significativo o caso sensibile. Nella definizione di Merriam (2002), il numero di soggetti coinvolti può subire delle variazioni, proprio perché la logica adottata è di tipo contestuale ed evolutiva nel dispiegarsi del processo di ricerca.

I soggetti coinvolti all'interno della ricerca dovevano dunque rispettare alcuni criteri, quali:

- docenti della Scuola Primaria;
- insegnanti di italiano o di matematica nelle classi interessate dalla somministrazione delle prove INVALSI (classe II e V);
- almeno un'esperienza di somministrazione delle prove INVALSI;
- disponibilità dichiarata nell'analizzare il cambiamento del rapporto tra didattica per competenze e prove INVALSI.

Aderendo ad una prospettiva di ricerca orientata all'azione e quindi ad introdurre un cambiamento nella pratica, diventa fondamentale nei soggetti partecipanti la volontà dichiarata di essere parte attiva del cambiamento, anche dal momento in cui uno degli obiettivi principali della ricerca è quello di dare voce al mondo dei pratici. Si tratta quasi di un campionamento per testimoni

privilegiati, non in quanto necessariamente informati rispetto al fenomeno analizzato, ma ampiamente disponibili ad informarsi (Capperucci, 2011).

Alla luce dei criteri appena descritti, la scelta è ricaduta su 5 insegnanti:

- INSEGNANTE A: 1 insegnante di matematica, classe II, scuola di Milano
- INSEGNANTE B e C: 2 insegnanti di italiano, classe II, scuola di Mezzago (MI)
- INSEGNANTE D: 1 insegnante di italiano, classe V, scuola di Milano
- INSEGNANTE E: 1 insegnante di matematica, classe V, scuola di Gorgonzola (MI)

Come precedentemente discusso, per via di una richiesta formulata dalla scuola di Mezzago, è stato richiesto il coinvolgimento di entrambe le insegnanti di italiano di classe II. Al fine di rimanere aderenti alla prospettiva teorica dichiarata e all'approccio di una *service research* (cfr. par. 7.1) è stato accettato il coinvolgimento di un'insegnante in più per arrivare quindi ad un totale di 5 studi di caso.

Le insegnanti A e D avevano aderito in precedenza alla ricerca proposta dall'Università degli Studi di Milano Bicocca, dal titolo "Valutazione, Co-valutazione, autovalutazione"³⁶. L'indagine si è svolta in sei scuole primarie della Lombardia, coinvolgendo anche insegnanti *tutor* del corso di laurea in Formazione Primaria. L'oggetto dell'indagine è stato il processo di valutazione, a seguito della re-introduzione dei voti (legge del 30 ottobre 2008, n.169, Art.2 e Art.3). La domanda di ricerca si è orientata nell'individuare quali modalità didattiche consentano di introdurre i voti, senza deteriorare il clima collaborativo costruito in classe e senza spostare l'attenzione dei bambini dai processi al prodotto. Le insegnanti E e B avevano partecipato alla fase di sperimentazione di somministrazione delle prove INVALSI, quando ancora non avevano carattere censuario (dal 2001 al 2006), ma campionario, mostrando così una particolare e già avviata sensibilità a ragionare sulle prove come strumento di innovazione pedagogico-didattica. Infine, l'insegnante C è stata segnalata al ricercatore dal dirigente scolastico in quanto funzione strumentale alla valutazione dell'Istituto.

8.4 Documentazione dei percorsi: la raccolta dei dati

I 5 studi di caso si sono articolati nell'anno scolastico 2012/2013, nel periodo da Febbraio a Maggio.

³⁶ Il team era coordinato dalla Professoressa Elisabetta Nigris, titolare della cattedra di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione primaria (Università degli Studi di Milano-Bicocca) e composto da 3 dottorande in Pedagogia e Didattica (Università degli Studi di Milano-Bicocca), 6 docenti della scuola primaria e 4 tutor del corso di laurea in Formazione Primaria.

Il primo contatto con le scuole è avvenuto con la presentazione del progetto di ricerca al Dirigente Scolastico, per condividerne finalità e modalità e in alcuni casi, avere delle segnalazioni circa i docenti da coinvolgere nella sperimentazione. È stata pertanto somministrata ai docenti un'intervista esplorativa finalizzata a mostrare il progetto di ricerca e constatare la reale volontà di questi ultimi a prendere parte al progetto e condividere i diversi ruoli all'interno dell'indagine e le modalità di lavoro. Tale intervista ha rappresentato per il ricercatore l'elemento discriminante per scegliere il docente come partecipante all'indagine. Le domande andavano ad indagare le seguenti aree tematiche, già evidenziate come problematiche dall'indagine esplorativa "Promuovere la cultura della valutazione nella scuola: l'esperienza delle prove INVALSI":

- Condivisione del progetto di ricerca ed eventuali dubbi o questioni
- Considerazioni generali sulle prove INVALSI e esplorazione circa le rappresentazioni e le modalità di restituzione delle prove attualmente adottate dal sistema nazionale di valutazione
- Valutazione sintetica sulle prove INVALSI attraverso il diagramma SWOT (Chermack, Kasshanna, 2007); Helms, Nixon, 2010). Si tratta di uno strumento di pianificazione strategica, usato per valutare un progetto, un'esperienza o un aspetto del funzionamento della scuola allo scopo di prendere una decisione per raggiungere un dato (Castoldi, 2012). Il nome SWOT deriva dall'acronimo dei termini inglesi che designano i quattro quadranti: i punti di forza (*Strengths*); le debolezze (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*). Il diagramma è dunque costruito su due parametri: due colonne indicano l'area della positività (forze e opportunità) e due quelle della negatività (debolezze e minacce). È possibile inoltre individuare un asse di tipo temporale: l'orientamento al passato (forze e debolezze), e orientamento al futuro (opportunità e minacce). Tale strumento si è rivelato utile per sintetizzare il pensiero dei docenti e permettere al ricercatore di valutare se il loro ingaggio sarebbe stato efficace, osservando le principali considerazioni emergenti e le possibili linee d'azione.
- Considerazioni generali sulla valutazione a scuola e sulle proprie modalità di valutazione degli alunni.
- Considerazioni generali sul costrutto di "competenza"

L'obiettivo di questa intervista iniziale è quello di esplorare con l'insegnante le macro-aree tematiche che si sarebbero poi analizzate in profondità nel corso dello studio: esperienza delle prove INVALSI - Competenze - valutazione.

Successivamente, gli insegnanti hanno partecipato essenzialmente a due tipologie di incontro:

- La prima tipologia è di tipo "diretto", cioè il ricercatore è rimasto in classe con il docente documentando l'azione didattica precedentemente concordata. La documentazione della

didattica in presenza è stata realizzata attraverso audio e video registrazioni per cinque incontri di due ore ciascuno: per un totale di dieci ore di filmati per caso. Il disegno di ricerca è stato strutturato stabilendo quattro incontri di tipo “diretto” prima della somministrazione delle due prove INVALSI (07/05/2013: Prova preliminare di lettura per le classi II e prova di Italiano per le classi II e V primaria; 10/05/2013: Prova di matematica per le classi II e V primaria e Questionario studente per la classe V primaria), e un incontro in seguito alla somministrazione delle prove per raccogliere dei *feedback* dei bambini sull’esperienza vissuta.

- La seconda tipologia è stata di tipo “indiretto”, si è trattato dell’allestimento di quelli che Mortari definisce “Laboratori di Pratica Riflessiva” (LPR), (Mortari, 2012) dove ricercatore e docente riflettono sull’agire didattico messo in atto e sulla progettazione per l’incontro successivo. Sono stati fissati cinque incontri di tipo “indiretto” di riflessione con il ricercatore, della durata di un’ora. Tali momenti sono stati concordati dopo ogni incontro “diretto” opportunamente documentato.

Al termine di questo percorso di ricerca è stato prodotto dal ricercatore un resoconto delle evidenze empiriche riscontrate, che mostra una selezione rispetto ai dati raccolti. Il resoconto è stato successivamente restituito al docente di riferimento tramite un *back talk* finale.

Lo schema che potrebbe quindi riassumere lo sviluppo dei diversi studi di caso è il seguente:

Azione 0 - Contatto con il Dirigente Scolastico e condivisione delle finalità e degli obiettivi del progetto di ricerca.
Azione 1 - Intervista esplorativa con i singoli docenti e condivisione delle finalità e degli obiettivi del progetto di ricerca, dei ruoli reciproci e delle modalità di lavoro.
Azione 2 – Realizzazione degli incontri diretti (percorsi didattici in aula) e indiretti (Laboratori di pratiche Riflessive) nei 5 studi di caso: incontro 1 diretto in classe LPR1 sull'agito e progettazione dell'incontro 2 Incontro 2 diretto in classe LPR2 sull'agito e progettazione dell'incontro 3 Incontro 3 diretto in classe LPR3 sull'agito e progettazione dell'incontro 4 Incontro 4 diretto in classe LPR4 sull'agito e progettazione dell'incontro 5 SOMMINISTRAZIONE PROVE INVALSI Incontro 5 diretto in classe per raccogliere <i>feedback</i> rispetto all'esperienza LPR 5 sull'agito.
Azione 3 – selezione dei dati raccolti ad opera del ricercatore e stesura del resoconto di caso
Azione 4 – <i>Back talk</i> con il docente sul resoconto di caso
Azione 5 – Analisi integrata del ricercatore e del docente

Dopo aver selezionato i docenti partecipanti all'indagine sono state messe a fuoco dal ricercatore alcune linee comuni a tutti e cinque gli studi di caso. La ricerca precedente descritta "Promuovere la cultura della valutazione nella scuola: l'esperienza delle prove INVALSI" ha mostrato già una serie di evidenze, provenienti dal campo, sulle rappresentazioni delle prove INVALSI da parte dei docenti, queste sono state considerate come delle indicazioni a partire dalle quali orientare gli studi di caso.

Tali evidenze hanno sottolineato la presenza di una discrasia tra le Indicazioni Nazionali e i contenuti richiesti nelle prove. I diversi studi di caso sono stati dunque orientati a cercare di individuare con i docenti dei punti di contatto possibili tra le prove e le Indicazioni Nazionali.

I docenti all'interno della prima ricerca avevano sottolineato come la formulazione delle prove di classe II non fosse adeguata allo sviluppo cognitivo dei bambini. Pertanto, negli studi di caso, si è cercato elaborare una progettazione didattica, basandosi maggiormente sull'*expertise* didattico degli insegnanti che quindi vantavano una maggiore conoscenza dei bambini destinatari dell'azione.

Tutti i soggetti coinvolti nella precedente indagine inoltre hanno segnalato un'assenza totale di formazione rispetto a queste prove, uno degli obiettivi degli studi di caso è stato dunque quello di far in modo che il ricercatore fungesse, nelle prime azioni del percorso, un formatore-ricercatore, che quindi potesse fornire indicazioni, informazioni teoriche e metodologiche circa le prove, la loro formulazione e i quadri teorici di riferimento. Una conseguenza di questa mancata formazione è stata, come rilevato dall'indagine presentata, un vissuto generalizzato di ansia, rispetto a bambini, insegnanti e genitori. L'ipotesi formulata rispetto a questo disorientamento sta nel non avere sufficienti informazioni e strumenti per gestire questa esperienza della prove in un modo consapevole e poco minaccioso. Il ricercatore ha dunque cercato di aiutare i docenti ad individuare percorsi di senso all'interno dei quali poter inserire l'esperienza delle prove, di modo che non fosse più percepita come estranea, ma come parte dell'agire didattico quotidiano. L'aspetto legato alle percezioni degli studenti della Scuola Primaria rispetto all'esperienza delle prove INVALSI non era stato approfondito dalla ricerca precedente, in quanto l'azione del ricercatore sarebbe potuta risultare invasiva per un target di soggetti di quell'età. Si è cercato dunque, nei diversi studi di caso, di porre particolare attenzione ai *feedback* degli alunni sull'esperienza di modo da rispondere al loro bisogno di sapere, di conoscere e di trovare un senso rispetto a quello che veniva loro proposto. L'intento, a questo proposito, è stato quello di inserire la somministrazione delle prove all'interno di un percorso didattico, di una durata maggiore rispetto all'evento che si concentra in una giornata.

Le problematiche rilevate sulla somministrazione delle prove a bambini DSA oppure stranieri sono divenute oggetto specifico di studio all'interno di uno dei 5 studi di caso analizzati. Nello specifico sono state trattate all'interno dello studio di caso dell'insegnante D, poichè la classe di riferimento presenta un'elevata concentrazione di bambini stranieri (11 bambini su un totale di 21) e di bambini che presentano una certificazione legata a disturbi dell'apprendimento (5 su 21).

L'insegnante di classe, aveva già collaborato con il *team* di ricerca e si è rivolta personalmente al ricercatore, chiedendo di poter partecipare alla sperimentazione, alla luce della composizione della classe.

Questa classe ha costituito un buon terreno dove l'accompagnamento teorico del ricercatore ha consentito al docente di rendere maggiormente efficace il suo intervento didattico, in un'ottica di

promozione di competenze di base, necessaria quando il contesto di riferimento è del tipo appena descritto.

L'altra forte evidenza mostrata dalla ricerca "Promuovere la cultura della valutazione nella scuola: l'esperienza delle prove INVALSI" è stata la mancanza di *feedback* per i docenti sulle prove, nel breve periodo. Questa situazione risulta essere particolarmente problematica per gli studenti di classe V che l'anno successivo frequentano un altro ordine di scuola. Un ritardo eccessivo nella restituzione degli esiti comporta, quindi, l'impossibilità di farli conoscere agli alunni.

Proprio poiché questa è stata evidenziata come criticità tipica del sistema INVALSI, si è deciso di strutturare gli studi di caso proprio a partire da questa considerazione, prevedendo dunque un momento di restituzione dell'esperienza delle prove con i bambini. Infatti il quinto incontro in presenza è stato proprio dedicato ad avere una discussione sulla somministrazione delle prove con gli alunni e a raccogliere eventuali suggerimenti o *feedback* di sistema.

Questa operazione contribuisce al creare una cornice di senso rispetto all'esperienza delle prove INVALSI, non facendola dunque percepire come uno *one-spot event*, ma come parte di un percorso in grado di promuovere un maggiore coinvolgimento dei bambini nell'azione didattica e nella loro possibilità di esprimere una valutazione rispetto a quanto sta accadendo, rimarcando dunque l'importanza della centratura sul discente (Nigris, 2003; Maccario, 2006). Inoltre un'impostazione di questo tipo attiva maggiormente anche gli insegnanti rispetto ad una progettazione efficace, in grado di creare delle condizioni di apprendimento di qualità (Maccario, 2006).

Questa sono state le linee comuni adottate per orientare l'azione didattica praticata dai docenti nei diversi studi di caso. Inserire l'esperienza delle prove INVALSI all'interno di una didattica per progetti, fa sì che il docente orienti il processo individuando i traguardi formativi da perseguire (competenze), elabori proposte didattiche per i suoi studenti tenendo conto delle loro caratteristiche e negoziandole con loro, eserciti un monitoraggio continuo ed offra *feedback* tempestivi, favorendo il coinvolgimento attivo di ciascuno studente (Proulx, 2004). Un'ulteriore considerazione da fare rispetto alla didattica per progetti è la promozione costante della capacità di fare ricorso a quanto appreso per affrontare situazioni più vicine all'esperienza ed ai problemi della vita (Perrenoud, 1999) e, più precisamente, nella direzione dello sviluppo di competenza quale categoria educativa. La pedagogia del progetto in tal senso è favorevole all'acquisizione di competenze perché abitua gli allievi a considerare le procedure apprese per raggiungere traguardi che essi possono riconoscere. (Rey, 2003).

Un ultimo aspetto che è stato problematizzato è stato il questionario dello studente che viene somministrato solo agli alunni della classe V. Lo strumento è stato preso in esame dall'insegnante e dai bambini all'interno del caso D, sempre alla luce della composizione della classe.

I punti appena discussi possono essere sintetizzati all'interno di questa tabella riassuntiva:

Evidenze empiriche rilevate dalla ricerca: "Promuovere la cultura della valutazione nella scuola: l'esperienza delle prove INVALSI"	Domande che hanno guidato l'impostazione degli studi di caso
DISCRASIA TRA INDICAZIONI NAZIONALI E PROVE INVALSI	Quali punti di contatto possono esserci tra prove e Indicazioni Nazionali? Come può l'esperienza delle prove INVALSI calarsi nella didattica quotidiana?
"PREMATURO IN SECONDA CLASSE": FORMULAZIONE DELLA PROVA NON ADEGUATA ALLO SVILUPPO COGNITIVO DEI BAMBINI	Come possono essere maggiormente coinvolti i docenti in una progettazione didattica in grado di tenere conto delle caratteristiche degli allievi?
MANCA FORMAZIONE	Come si può promuovere la costruzione di senso rispetto all'esperienza delle prove INVALSI? Con quali strumenti?
QUESTIONARIO DELLO STUDENTE: LUNGO E FORSE INUTILE	Come può essere usato il questionario dello studente in modo positivo?
'ANSIA' DA PARTE DI ALUNNI, INSEGNANTI E FAMIGLIE	Come è possibile contrastare la percezione di ansia generalizzata di genitori bambini e insegnanti, attraverso quali strumenti?
QUESTIONE DELLA SOMMINISTRAZIONE DELLE PROVE AD ALUNNI DSA E STRANIERI	Come è possibile praticare una pedagogia dell'integrazione anche a fronte di una valutazione esterna? Attraverso quali strumenti?
LE PROVE SONO PERCEPITE COME UN ESTRANEO	Come può essere curato momento della somministrazione della prova con i bambini e docenti affinché non venga percepito con uno <i>one-spot event</i> ?
GLI ESITI NON ARRIVANO	Come è possibile dare comunque una restituzione ai bambini e ai docenti dell'esperienza delle prove, pur non avendo gli esiti? Attraverso quali strumenti?

Quelli appena indicati e riassunti nella tabella nella forma di domande guida, sono stati degli orientamenti che hanno influenzato la progettazione dei percorsi didattici a partire dalle prove INVALSI, ma anche i laboratori di riflessione con i docenti. Quello che però è il caso di ribadire ancora una volta è che le indicazioni di orientamento operative condivise con i docenti nei singoli studi, non danno indicazioni precettistiche circa un modello da applicare, perché l'approccio al lavoro d'aula, come già ampiamente sottolineato, presenta una elevata complessità tale di variabili in gioco, dove necessariamente viene richiesta di volta in volta una forte mediazione da parte dei docenti o degli operatori didattici (Damiano, 2004) direttamente implicati; d'altra parte, il riconoscimento del valore di forme di conoscenza legate alla pratica e di un sapere specificatamente riferito all'esercizio della professione docente (Damiano, 2006), non esime il ricercatore dal tentare di offrire orientamenti, linee di lavoro da discutere, semmai da rivedere criticamente e da precisare, nell'esercizio di una riflessività e di una ricerca condivisa con gli operatori (Calidoni, 2004; Laneve, 2003).

Pertanto verranno ora descritti i diversi studi di caso, cercando di ri-costruire in maniera rigorosa, i diversi passaggi che hanno portato alla realizzazione dei percorsi didattici specifici per ogni contesto (Damiano, 2006).

Un elemento che ha accomunato di diversi studi di caso è stata la tipologia di documentazione raccolta. Come già descritto, si tratta di video. Il vantaggio di questo tipo di documentazione, come sottolinea Bove (C. M. Bove, 2009), è quello di configurarsi come un contenitore di fenomeni che possono essere visti e rivisti più volte e quindi sotto numerosi e diversi punti di vista. Alcune azioni didattiche, che nello schermo potevano essere osservate in modo ripetitivo, risultavano cariche di un significato complesso da decifrare con il docente. Nella ricerca, la videocamera ha sostituito in alcuni casi, in altri ha accostato la pratica dell'osservazione carta e matita, consentendo una raccolta di dati dall'esperienza infinitamente più ampia e variegata; garantendo, almeno nella fase di registrazione di situazioni complesse un livello di 'oggettività' che contribuisce ad avvalorare la scientificità della ricerca empirica qualitativa. Eppure accanto a questi vantaggi indiscutibili, risiedono delle difficoltà e dei rischi (Bove, 2007).

Il primo è di ordine tecnico: per usare la videocamera bisognerebbe avere delle competenze adeguate grazie alle quali intervenire in modo efficace e proficuo nel contesto da osservare. Fare registrazioni della realtà senza un'esperienza legata all'uso dello strumento comporta inevitabilmente una notevole dispersione di energie. Talvolta la bassa qualità delle registrazioni raccolte non ha consentito l'utilizzo di alcune parti che pertanto sono state scartate pur riconoscendone il valore potenziale. La valutazione di queste difficoltà è stata molto importante ai

fini di una riflessione più consapevole dell'uso e delle potenzialità della videocamera, che ha permesso di colmare queste carenze, almeno in parte, affiancando in alcuni casi, alla registrazione video, una registrazione audio, di modo comunque da poter ricavare le interazioni didattico-comunicative di tipo verbale ed integrarle al video. Inoltre a questo si deve aggiungere il fatto che le registrazioni sono state condotte con lo scopo di osservare azioni didattiche, la cui complessità è stata ampiamente descritta nei paragrafi precedenti. Il rischio dunque, per il ricercatore qualitativo, consiste nel ritrovarsi a gestire una quantità di dati eccessivamente ampia per le risorse che spesso può mettere in campo. Si è reso quindi necessario un lavoro attento di revisione del materiale filmico per individuare e selezionare solo le porzioni interessanti per indagare l'oggetto della ricerca, cercando di isolarle dalla molteplicità di altre suggestioni e informazioni presenti.

A questo tipo di documentazione si è aggiunta la trascrizione delle discussioni ritenute significative per l'indagine estrapolate dalle riprese video, la raccolta di eventuali prodotti dei bambini elaborati durante gli incontri "diretti", la trascrizione dei LPR, dell'intervista iniziale e del *back talk* finale.

Come evidenziato nel paragrafo precedente (cfr. par. 8.3) gli studi di caso hanno avuto tre attività-*incipit* comuni prima di avviarsi nelle diverse progettazioni contestuali:

1. La somministrazione dell'intervista al docente con la conseguente rilevazione di alcune caratteristiche tipiche che hanno influenzato la realizzazione del percorso didattico.
2. Per le classi II: è stato richiesto al docente di presentare alla classe le prove, dopo aver ricevuto alcune informazioni sul Sistema Nazionale di Valutazione, sui quadri di riferimento teorici delle prove e sul mandato che una valutazione esterna ha rispetto sistema scolastico.
Per le classi V: è stata realizzata, su richiesta del ricercatore, una discussione con i bambini rispetto ai ricordi dell'esperienza passata legata alle prove (avvenuta in classe II).
3. La somministrazione delle prove INVALSI dell'anno precedente per avere una rilevazione di partenza sugli alunni a partire da uno strumento comune (*pre-test*). Il ricercatore ha condotto la tabulazione delle prove, restituendo gli esiti ai docenti i quali hanno poi previsto un momento di confronto con i bambini.

Questa fase iniziale è stata concepita dal ricercatore come avvio comune dei percorsi di ricerca, in quanto è stato reputato fondamentale avere un *background* esperienziale e di linguaggio condiviso

tra insegnanti e alunni circa l'esperienza delle prove. Le prove INVALSI sono state somministrate anche allo scopo di vivificare nei bambini della classe V il ricordo delle precedenti, invece, per quanto riguarda i bambini di II, per permettere loro di capire nel concreto, in cosa consiste la prova INVALSI. Il ricercatore non si è limitato a far vivere l'esperienza delle prove, ma ha orientato i docenti affinché queste potessero diventare oggetto di discussione con i bambini, rispetto a finalità, obiettivi, ma anche ricordi e eventuali misconcezioni.

Si può dunque considerare quanto fatto sia con i docenti, sia con i bambini, come l'allestimento di un luogo di incontro tra fare e pensare, capace quindi di attivare interrogativi, alimentare ipotesi, processi di scoperta e interazioni con la realtà. È in questa prospettiva che la scuola diviene un luogo che permette la costruzione di senso, rispetto all'agire e al processo di conoscenza (Mortari, 2010). Mettere il docente nella condizione di dover problematizzare con gli alunni le prove ha fatto sì che si attivasse: informandosi, documentandosi, rivolgendosi al ricercatore per ricevere indicazioni teoriche e metodologiche. Il ricercatore non ha risposto attraverso "un approccio colto" (Maccario, 2006), ma cercando di rientrare "nella logica dei pratici" (Mortari, 2010), percorrendo strade funzionali all'obiettivo operativo, cercando di favorire una consapevole costruzione di senso anche nei docenti, sicuramente influenzata dalle scelte che si vogliono mettere in campo.

Possono essere riportati a questo proposito alcuni stralci di discussioni avvenute tra Insegnante e ricercatore e che possono esemplificare quanto appena detto.

STUDIO DI CASO B:

Insegnante B: "Si fa fatica a capire la valenza di queste prove, mi spiego meglio, so benissimo che valutano competenze negli alunni, ma perché per valutare determinate competenze si sottopongono determinati quesiti? Questi quesiti, per esempio, rispetto alla comprensione del testo, in base a quale categorie sono stati pensati o ideati? Queste categorie forse io le dovrei conoscere per aiutare gli alunni a portarli a quelle competenze?"

L'insegnante si interroga circa come informarsi rispetto alle prove, anche perché è dall'informazione che può prodursi un percorso di senso, anche nel ruolo di accompagnamento degli alunni. Questa logica è molto lontana dal *teaching to test*, l'insegnante non sta finalizzando la sua esplorazione al raggiungimento funzionale di standard stabiliti (Ward, MacCotter, 2004), ma sta formulando degli interrogativi al ricercatore al fine di intraprendere un percorso euristico di conoscenza. All'interno di un processo di insegnamento apprendimento diventa fondamentale il

rapporto che si crea tra senso che l'insegnante attribuisce al suo fare e la possibilità che gli alunni rintraccino un senso nelle esperienze educative proposte (De Vecchi e Carmona-Magnaldi, 1999).

STUDIO DI CASO A

INSEGNANTE A: Sono esercizi di logica belli, magari uno si fossilizza su conoscenze impartite, invece qui quello che hai appreso te lo fanno applicare su un'altra situazione; ti fanno ragionare, come sono costruiti?

Anche in questo caso l'insegnante si rivolge al ricercatore, come a colui che risulta essere esperto di una competenza teorica cui fare riferimento per mediare il proprio *expertise* didattico. È proprio da un lavoro congiunto di ricercatore e insegnante che si generano le condizioni per un miglioramento didattico: il ricercatore ha la possibilità di conoscere la scuola nella sua complessità, non ridotta ad una serie di variabili teoriche che interagiscono secondo modelli stabiliti; gli insegnanti possono apprendere una modalità rigorosa e sistematica di raccolta dei dati, producendo documentazioni sempre più fruibili, sviluppando così un approccio euristico-riflessivo rispetto al proprio agire didattico, rendendolo sempre più consapevole (Mangoler, Sorzio, 2012).

Prima di riportare alcune trascrizioni di discussione avvenute in classe con i bambini rispetto alle prove, verrà riportato, una trascrizione del primo LPR dello studio di caso D, dove il ricercatore ha chiesto all'insegnante di pensare a come presentare le prove alla classe:

INSEGNANTE D

Ins: Se l'insegnante dice che c'è una verifica da fare è troppo e allora dai un messaggio che credo sia scorretto.

R: Prova a pensare alla consegna che daresti ai bambini prima della somministrazione?

Ins: Cercavo una modalità neutra, avrei detto che la prova INVALSI è un lavoro che verrà dato ai bambini, lavoro ha il giusto peso: non è una verifica, ma non è un gioco, richiede serietà e impegno, ma non agitazione e preoccupazione, un lavoro che riguarderà una parte di matematica e una parte di italiano, in questo lavoro si chiede ai bambini di leggere con molta attenzione ciò che c'è scritto di capire e comprendere e di fare attenzione alle domande perché sono diverse tra loro.

La postura del ricercatore all'interno del LPR è quella di accompagnare il docente a riflettere sul suo agito al fine di rintracciarne l'intenzionalità di fondo. È un pensare che affonda le radici nella pratica, essendo un sapere che nasce dal campo, infatti per sostenere la riflessione del docente si fa

riferimento ad una consegna, quindi a qualcosa che riguarda la quotidiana comunicazione didattica usata in aula (Mortari,2010).

L'insegnante D ha dunque scelto di presentare le prove con la metafora di un "lavoro" per evitare un eccessivo vissuto di ansia, da un lato, e promuovendo impegno e serietà dall'altro.

Saranno ora riportare le sbobinate delle conversazioni avvenute negli altri studi di caso che documentano la presentazione che i docenti hanno dato delle prove ai propri alunni:

INSEGNANTE A – classe II

Ins: Ve la faccio vedere

A: Odddio, cos' è Prova di matematica! Oh Mamma!

Ins: Sono le prove INVALSI!

D: Le vere?

Ins Questa è vera, ma è dell'anno scorso, voi avete fatto già le prove con Anna, quindi sapete che bisogna leggere molto attentamente, quante crocette si possono mettere?

Tutti: Una!

G: Ma c' è il tempo!?

Ins: Si c'è il tempo sono 45 min, quasi un'oretta.

T: Ma Chi non ce la fa?

Ins:Proviamo! Ci dobbiamo allenare un po'! La prima verrà così così!

G: Io con Anna ce l'ho fatta a farla alla terza volta con la prova con le crocette.

Ins: Se si sbaglia la crocetta?

F: Si scrive no di fianco e si ri-scrive la crocetta.

Ins: Sono un po' di esercizi,20 esercizi!

Tutti: Uuuuu!

Ins: Quali sono le strategie che possiamo usare per rispondere?

F: Concentrazione

S: Attenzione

P: Leggere bene

D. Stare in silenzio

A: Non si può guardare dagli altri

Ins: assolutamente no!

E: pensare molto bene!

A: Non imbrogliare, cioè quando l'hai sbagliata la cancelli e non scrivi no!

Ins: Se non rispondete, se non mettete la x è errore lo stesso!

C: Se non si è capito si può andare avanti, poi si torna lì.

Ins: Se non riesco a fare un esercizio?

I: Lo salto, quanto hai finito la diciannovesima pagina, torni indietro e magari ci riesci.

S: Se proprio proprio ci hai messo tutto l'impegno che puoi, ma non ti viene la lasci!

F: l'importante non è fare tutto giusto, ma impegnarsi.

Ins: Impegnarsi al massimo! Dopo che ho fatto anche il 20 esimo esercizio, cosa faccio?

Tutti: Riguardo!

Ins : Quante volte?

Tutti: due!!!

Ins: Facciamo due, chi vuole anche tre! Domande?

Avete 45 minuti a disposizione, poi ritiriamo!

I bambini non hanno mai vissuto l'esperienza della somministrazione delle prove. Anna, la collega dell'insegnante A ha già dato provato a svolgere con i bambini qualche prova degli anni passati tanto è vero che i bambini sono i primi a riferirlo. L'insegnante cerca di descrivere al meglio la procedura da rispettare per lo svolgimento, parlando del tempo di compilazione, del numero di crocette da inserire, successivamente chiede ai bambini di esplicitare delle "strategie cognitive" che possono essere utili per affrontare le prove. Questo suggerisce, come i bambini, pur essendo in classe II siano abituati a "imparare ad imparare", a ragionare quindi sul loro modo di pensare per ricavarne informazioni efficaci su come scegliere la strategia cognitiva maggiormente adatta alla risoluzione del compito (Zecca, 2012).

INSEGNANTE C – classe II

Ins:Dobbiamo fare una prova INVALSI

M:Sono dei lavori che si fanno con un tempo stabilito.

F:Quelle che abbiamo fatto l'altra volta!

D: Una specie di lavori che fanno la seconda e la quinta.

E: Sono delle prove per vedere quanto hai imparato!

Ins: Chi ha un'altra idea?

T:Per vedere se hai studiato.

Ins:Cosa vuol dire prove?

L:Un esercizio che ti aiuta a lavorare meglio.

G:Quando facciamo un gioco,ci dicevamo facciamo una prova e poi facciamo prima dell'allenamento!

M: Ma no quello era un esempio!

S:Tu devi fare quel lavoro, e lo fai in brutta, quella è la prova.

C:Prova è come se uno fa un lavoro.

Ins:Prova a riformulare

C:Devi fare un lavoro per poi fare la verifica.

Ins:Una preparazione per la verifica?

C: Si!

Ins: INVALSI invece? Cosa vi dice?

D:INVALSI è una specie di associazione

Ins:Più che un'associazione, INVALSI cosa potrebbe essere?

T: INVALSI vuol dire valutazione!

Ins: E valutazione cosa vuol dire?

T:Tipo la maestra guarda la cosa che hai fatto e la commenta.

Ins: Queste prove INVALSI sono fatte da un gruppo di persone, sono fatte lo stesso giorno da tutte le seconde d'Italia. INVALSI è la sigla di questo gruppo di persone. Vi do 2 secondi per dare una sbirciata e vedere di cosa si tratta (i bambini aprono il fascicolo e lo sfogliano)

Ins:Ho soddisfatto la vostra curiosità?

Tutti: Sì!

L'insegnante C, rilancia alla classe la parola "prove INVALSI", i bambini esprimono tutto quello che sanno a riguardo, anche ricordando esperienze passate affrontate con questa insegnante.

La docente cerca poi di condurre con i bambini un'analisi lessicale delle parole "PROVE e INVALSI". Rispetto al significato di "prova" i bambini fanno riferimento a esperienze vissute sia in contesti extrascolastici, sia a scuola (Nigris, 2009), mentre sul significato di INVALSI, non hanno conoscenze, se non qualcuno che abbozza abbia a che fare con la valutazione, che per il momento, secondo lo stesso bambino, è un'operazione che compie la maestra. Quello che era l'obiettivo dell'insegnante in questo caso era quello di creare un significato condiviso attorno allo strumento. Per dare significatività ad una esperienza diviene importante creare le condizioni affinché tutti possano apprendere. È compito dell'insegnante fornire le informazioni utili per procedere nella costruzione di conoscenza.

INSEGNANTE B – classe II

Ins:Lo sapete che la scuola ha come capo, in alto, in alto in alto, più ancora del Preside, il Preside dirige e dice una serie di cose su come funziona la scuola, poi c'è un capo ancora più importante e che organizza delle prove nelle scuole di tutta l'Italia, tutte, tutte! Ci sono tantissimi bambini e tantissime maestre e lui dice cosa staranno là a fare? Chissà cosa fanno?

M: Come noi!

Ins:Chissà cosa pensa.

E:Forse pensa che impariamo e che le maestre insegnano.

Ins: Allora il Ministro dell'Istruzione, dove c'è il capo, dice "dopo così tanti giorni, i bambini hanno imparato?"

R: A scrivere a leggere

Ins: E le maestre hanno insegnato bene?

Tutti:Sì!

Ins: E lui dice adesso aspetta un po' che controllo, ma allora cosa fa? Prende l'aereo atterra a Milano, prende il taxi e viene qui, poi va a Vimercate, poi Monza, ma ce la fa ad andare da tutti?

Tutti: No!

Ins:Allora ha avuto questa idea, facciamo una prova per vedere se i bambini hanno imparato bene e se le maestre hanno insegnato bene, questa prova la possono fare nelle loro aule e poi io le guarderò, così vedo se

sanno leggere, scrivere, senza errori, se sanno leggere per capire!
Bisogna studiare delle prove, ma non ha detto facciamo una gara di velocità, che prova avrà inventato?

E: un po' come una verifica!

Ins: Si chiama prova INVALSI, mai sentito?

D: Sì, ti danno una scheda tu la devi completare.

Ins: Bimbi ma chi vi dà la prova da completare, il Ministro non può farlo, quindi chi chiama?

G: Gli schiavi!

Ins: Bimbi, ma chi c'è nelle scuole che fa fare le verifiche?

Tutti: Le maestre!

Ins: Allora dirà, fate fare queste prove alle maestre, ma attente che poi se voi non avete insegnato bene, dovete imparare, anche voi dovete cambiare anche un po' voi il vostro modo di insegnare, così anche quelle maestre li tornano a scuola e gli insegnano come si fa ad insegnare, perché anche loro non sanno tutto! Queste prove saranno date a tutti i bambini della classe seconda nel mese di maggio e noi dobbiamo prepararci per diventare bravi a capire quello che leggiamo a scrivere senza errori, viene consegnata la prova.

Ins: Iniziamo ad esplorare bene la copertina di questo libretto, qual è la cosa che balza all'occhio?

G: Prova di italiano.

Ins: Come mai l'hai notata?

G: Perché è scritta in grande!

Ins: Leggiamo sotto, classe seconda della scuola primaria, quindi proprio per voi! In alto a sinistra, proviamo ad esplorare, uno è il simbolo della Repubblica Italiana, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Quindi tutto quello che riguarda la scuola. In alto a destra INVALSI, è il nome di questo gruppo di persone che fanno queste prove (ISTITUTO NAZIONALE DI VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E EDUCAZIONE) Scopriamo cosa c'è dentro?

Tutti: Sì!

Una modalità ancora differente è stata utilizzata dall'insegnante B, molto più narrativa, quasi volta a cercare di catturare l'attenzione dei bambini attraverso il modo di raccontare da dove arrivano le prove INVALSI. I bambini cercano di rispondere alle domande secondo le conoscenze che possiedono anche in altri ambiti tanto è vero che G. pensa che degli "schiavi" somministrino le prove per conto del capo, forse questa è una inferenza che è portato a fare da una serie di scoperte fatte in ambito storico. Un'altra differenza da notare è l'attenzione dedicata all'esplorazione della grafica del fascicolo, con l'intento di far familiarizzare i bambini anche con questo aspetto dello strumento, così insolito rispetto al normale.

Un ulteriore punto di novità rispetto alle presentazioni riportate fino ad ora riguarda la sottolineatura sul fatto che le prove diano informazione sia sui bambini, sia sull'operato degli insegnanti, che

possono dover aver bisogno di rimettersi a studiare, perchè possono non sapere tutto. L'immagine descritta è tipicamente costruttivista che vede nel processo di insegnamento-apprendimento un coinvolgimento strutturalmente attivo e condiviso di docente e alunno per la costruzione di conoscenza. L'insegnante non si pone dunque nel ruolo di detentore di sapere, ma favorisce un'apertura verso l'esterno per la scoperta di nuovi apprendimenti.

INSEGNANTE E – classe V

Ins: Bambini dobbiamo provare a fare una prova INVALSI, vi ricordate qualcosa delle prove che avete fatto in seconda elementare?

F: Venivano delle maestre nuove!

L: La scheda dove dovevi segnare delle parole con una crocetta.

D: Con l'INVALSI di matematica c'erano le maestre scambiate.

G: C'era anche una preparazione!

D: Prima di fare le prove dovevi avere tutto il materiale possibile, perché non puoi chiedere niente al compagno.

Ins: Cosa intendi con materiale possibile?

D: La penna, la matita, la gomma

Ins: Si può cancellare?

Tutti: No!

Ins: E se uno sbaglia?

F: Deve scrivere no e mettere la nuova crocetta

R: Alla fine avevamo corretto qualcosa insieme

Ins: Era servito?

S: Sì, perché con la correzione abbiamo capito delle cose che durante la prova non avevamo capito.

Questa presentazione risulta essere molto differente dalle precedenti per diverse ragioni: i bambini sono di classe V, quindi hanno già avuto esperienza della somministrazione delle prove, l'insegnante quindi non immette delle nuove informazioni in circolo, ma è in ascolto dei ricordi che i bambini hanno a riguardo. Da quanto emerge dalle parole dei bambini, non traspare un particolare vissuto di ansia, o di paura rispetto alle prove, quello che risulta invece evidente ai loro occhi è un'organizzazione differente della giornata scolastica. Il rischio di questa visione è quello di rinforzare la percezione delle prove come uno *one-spot event*, che l'insegnante già in passato ha contrastato attraverso la correzione insieme delle prove. Il dedicare tempo a quest'attività ha permesso ai bambini di apprendere dai propri errori, costruendo dunque un'esperienza di apprendimento significativo. (Ausubel, 1978; Czerwinsky Domenis, 2005).

Come mostrato dal confronto di queste trascrizioni ogni studio di caso si è configurato secondo proprie caratteristiche e peculiarità, dettate dal contesto di riferimento, dai bambini appartenenti

alla classe, dalle competenze e dalle conoscenze dei docenti e dalle loro “professionalizzazioni” (Magnoler, 2012; Le Boterf, 2010). Il ricercatore ha assecondato queste diverse declinazioni che verranno ora presentate attraverso la descrizione dei percorsi dei diversi studi di caso.

Studio di caso insegnante A – classe II

Il ricercatore ha tabulato le prove e ne ha dato al docente una restituzione qualitativa, indicando su ogni fascicolo degli alunni gli errori commessi, ma anche quantitativa utilizzando Valtix. Si tratta di un foglio di calcolo automatico, con calcolo della percentuale di risposte esatte e trasformazione in voti numerici. I voti sono stati calcolati secondo la seguente tabella:

VOTI	Percentuali	Indicatori verbali
0* - 4	0 - 49%	gravemente insufficiente
5	50 - 59%	non sufficiente
6	60 - 68%	Sufficiente
7	69 - 77%	Discreto
8	78 - 86%	Buono
9	87 - 95%	Distinto
10	96 - 100%	Ottimo

L’obiettivo dell’utilizzo di questo strumento è stato quello di iniziare ad esplorare quei codici di collegamento tra valutazione esterna, proposta dalle prove INVALSI, e valutazione interna, quella elaborata dai docenti di classe (Cardarello, 2012). Inserendo dunque la valutazione in un’ottica processuale e sistemica di tipo formativo.

Quella che segue è stata dunque la rilevazione dei 15 alunni presenti alla somministrazione della simulazione:

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	6	20	30,0	-36,5	4
2	15	20	75,0	8,5	7
3	12,5	20	62,5	-4,0	6
4	7,75	20	38,8	-27,8	4
5	Assente				
6	12,5	20	62,5	-4,0	6
7	10,25	20	51,3	-15,3	5
8	9,25	20	46,3	-20,3	4
9	18	20	90,0	23,5	9
10	12,75	20	63,8	-2,8	6
11	14,75	20	73,8	7,3	7
12	15	20	75,0	8,5	7
13	19,5	20	97,5	31,0	10
14	15,75	20	78,8	12,3	8
15	14,75	20	73,8	7,3	7
16	15,75	20	78,8	12,3	8

N - Alunni che hanno svolto la prova	15
Pm - Punteggio medio della classe in %	66,5
Cv - Campo di variazione punteggi in %	67,5
Ds - Deviazione standard riferita alle %	18,6

A seguito della restituzione all'insegnante della tabulazione della simulazione delle prove INVALSI, sono state progettate nel primo LPR due azioni didattiche:

Azione1: far scrivere ai bambini un'autovalutazione rispetto all'andamento della prova. In questa classe, era già stato avviato un percorso di meta-riflessione con i bambini sulla valutazione al fine di promuovere competenze di autovalutazione (Nigris, 2003).

Azione2: discussione con i bambini sugli errori commessi nelle prove, partendo dal presupposto secondo cui l'errore può essere utilizzato come risorsa per il processo di apprendimento in atto (Czerwinsky Domenis, 2005).

Rispetto all'Azione1, si riportano ora alcune delle autovalutazioni dei bambini

Ins: Come vi è sembrata questa prova?

C: Difficile perché c'erano molte cose che non capivo tipo l'esercizio D18, D16, D15.

M.: È stata difficile perché le spiegazioni erano non capibili in tanti esercizi esempio D7, oppure anche quante facce ha in tutto? Quello più difficile è il D5.

I: Sono state un po' facili, perché le ho capite subito. La più facile è stata la D20. Quelle più difficili erano perché non leggevo bene, altre perché non le ho capite subito e ci ho messo un po' ma le ho anche sbagliate. La più difficile è stata la D3.

S: Difficile perché non l'avevo capita molto. Non avevo capito l'esercizio D5.

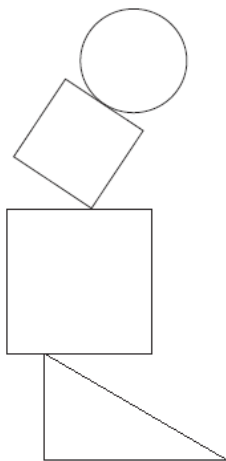
Gli *item* segnalati come difficili dalla classe all'interno delle autovalutazioni sono stati effettivamente gli *item* in cui i bambini hanno commesso più errori. Questo suggerisce una buona consapevolezza dei bambini nel descrivere i propri limiti e risorse.

Nell'Azione 2 sono stati discussi con la classe gli *item* più problematici, per indagare con i bambini la natura degli errori. L'obiettivo di questa discussione sta nell'applicare la teoria Popperiana secondo cui si riconosce la conoscenza come congetturale e sempre fallibile e proprio nella sua fallibilità sta la possibilità di miglioramento e progresso, l'errore da positivo si fa necessario e da sintomo di un processo in atto si fa "fonte di divenire" (Mollo, 2001, p.167).

Saranno ora riportati alcuni *item*, identificati come difficili dai bambini e stralci della discussione avvenuti con l'insegnante.

Ins: Chi ha sbagliato, ha capito cosa ha sbagliato? Perché ha sbagliato?

D1. Osserva la figura:



Questa figura è formata da

- A. un cerchio, due triangoli e un quadrato
- B. due quadrati, un cerchio e un triangolo
- C. un rettangolo, due quadrati e un cerchio

M.: Il triangolo pensavo fosse il rettangolo

Ins: non ti ricordavi il nome?

M: Si.

Ins: Triangolo tre lati, il rettangolo è quello fatto così (L'insegnante lo disegna alla lavagna)

All'interno di questa discussione l'insegnante chiede ai bambini che hanno sbagliato di provare ad argomentare il proprio ragionamento. L'alunno risponde dichiarando un errore di conoscenza, ossia rivela una mancata memorizzazione di una

conoscenza di tipo dichiarativo, seguendo la classificazione di errore che danno Grassilli (1990) e Czerwinsky Domenis (2005). Le due pedagogiste hanno offerto una classificazione delle manifestazioni dell'errore su tre dimensioni:

- la dimensione del *dove*: l'ambito di operatività in cui si origina e si manifesta l'errore;
- la dimensione del *quando*: il momento in cui si origina e si manifesta l'errore;
- la dimensione del *perché*: le cause che determinano l'errore.

Di fronte a questa situazione l'insegnante procede con la spiegazione della definizione di triangolo e si accerta che l'alunno abbia compreso.

D3. Sandra ha nel borsellino queste monete:



a. Quanto ha Sandra nel borsellino?

Risposta: centesimi

b. Sandra con le monete che ha nel borsellino vuole comprare dei cioccolatini. Ogni cioccolatino costa 30 centesimi. Quanti cioccolatini può comprare al massimo?

Risposta: cioccolatini

Ins: I soldi non li abbiamo fatti, però un po' a casa un po' i genitori ne vedete un po'.

Tutti: Non l'ho capito.

Ins: T. spiega!

T.: Tu, hai tutte queste monete, le dovevi mettere, contare tutte!

Ins: Come hai fatto a contarle?

T.: 20 più 20 40 più 20 60, più 10 70 più 10 80 più 90 2+1 3 quindi ha nel borsellino 93 Cent

Ins: Per chi ha sbagliato è chiaro ora?

V.: Io ho sbagliato perché non avevo fatto i conti bene.

L'insegnante rifà il conto alla lavagna per tutti.

M.: Io ho contato le monete, non ho guardato che erano centesimi, quindi ho messo 9.

All'interno di questa discussione si rilevano due tipologie di errore, una di tipo procedurale quella segnalata da V. che consiste nel non aver svolto l'addizione correttamente, una di ragionamento: l'alunno M. non ha considerato il valore delle monete e si è limitato a contarle come se fossero delle unità. Entrambi gli alunni hanno mostrato consapevolezza dell'errore dopo la spiegazione del procedimento ad opera di un compagno. Può essere stato produttivo l'aver coinvolto nella spiegazione un pari, di modo da offrire alla classe un ragionamento che adottasse un linguaggio condiviso e quindi maggiormente comprensibile. La strategia adottata dall'insegnante di rilanciare l'errore alla classe si è dimostrata efficace.

D7. Questo è un pezzo delle costruzioni in legno di Stefano.



a. Quante facce ha in tutto?

- A. Due
- B. Quattro
- C. Cinque

Ins: Quante facce ha in tutto?

V.: Ma cosa vuol dire quante facce?

F: Io ho scritto 4, ma poi ho capito che era 5

Ins: Quali sono secondo voi le facce?

B. Spiega davanti a tutti dicendo che le facce sono i lati del triangolo e li conta

B: Io avevo fatto 4 perché non ho contato la faccia che non si vede di sotto.

Ins: Non le punte, ma è tutta

questa parte qui (Indica il disegno) e anche quelle che non si vedono. Provate a immaginarle nella mente!

T: Non ho capito!

M: Come si faceva a capire?

Ins: Dovevi immaginartelo!

M: Sì ma un pezzo di legno messo lì così, solo lui sa cosa sono le facce!

Ins: Dovevi immaginartelo nella mente e contarle, adesso riesci un po' a vederlo nella mente?

Gli ostacoli evidenziati dagli alunni sono diversi, il primo sottolineato da V. è di tipo conoscitivo, non è chiaro il significato geometrico della parola facce, l'altro è di tipo percettivo: nel computo delle facce non viene inserita la faccia d'appoggio, perché non visibile e quindi classificata come insistente. Sono due le strategie messe in campo dall'insegnante: la prima è quella di incaricare un pari della spiegazione, quando anche questo tentativo fallisce cerca verbalmente di suggerire la strategia dell'immaginazione per risolvere il quesito.

D15. Osserva l'operazione:

$$7+7+6$$

Quale tra i seguenti problemi si può risolvere con l'operazione nel riquadro?

A. n Mattia ha 7 figurine e Giorgio ha 6 figurine. Quante figurine hanno insieme Mattia e Giorgio?

B. n Mattia ha 7 figurine e Giorgio ha 6 figurine in più di Mattia. Quante figurine hanno insieme Mattia e Giorgio?

C. n Mattia ha 7 figurine e Giorgio ha 6 figurine. Quante figurine ha Mattia in più di Giorgio?

Ins: C'era questa operazione, poi dovevi trovare il problema, bisogna leggerli per forza tutti. Può essere la A?

Tutti: No

Ins: No, perchè manca un dato l'operazione invece è $7+7+6$

G: Che fa 20!

Ins: Non interessa il risultato, ti chiedeva quanto fa?

G: No.

Ins: Questa è un'altra cosa su cui dobbiamo riflettere.

In questo esempio l'insegnante cerca di far sperimentare ai bambini la strategia dell'esclusione delle risposte, come altra possibilità di procedere. Inoltre si viene a contatto con uno degli stereotipi della matematica che D'Amore e Fandiño Pinilla (2004) definiscono "l'importante non è capire, ma risolvere il problema". Con l'espressione età del capitano (Adda, 1987) si designa la condotta di un allievo che calcola la risposta ad un problema utilizzando una parte dei dati a disposizione. Quando G. esegue l'operazione, anche se non richiesta, risponde esattamente allo stereotipo secondo cui se c'è un'operazione da risolvere, a prescindere dalla richiesta che viene fatta. L'insegnante riconosce un punto fondamentale dal punto di vista didattico e puntualizza la riflessione.

A seguito di queste rilevazioni e di queste discussioni con i bambini nel successivo LPR si è dibattuto con l'insegnante su come riuscire a rendere fruibili questi apprendimenti, considerando come indicazioni teoriche i quadri di riferimento delle prove. Quello che è emerso dall'analisi dei quadri di riferimento è il considerare la matematica come una conoscenza concettuale, frutto cioè di interiorizzazione dell'esperienza e di riflessione critica, non di addestramento "meccanico" o di apprendimento mnemonico. Una conoscenza concettuale quindi, che affonda le sue radici in contesti critici di razionalizzazione della realtà, senza richiedere eccessi di astrazione e di formalismo. La formalizzazione matematica dovrebbe infatti essere acquisita a partire dalla sua necessità ed efficacia nell'esprimere ed usare il pensiero matematico. L'apprendimento che si vuole promuovere è dunque quello della matematica utile. Il quesito formulato dall'insegnante che può sintetizzare il secondo LPR è il seguente:

Ins: "Vedi questi esercizi, fanno ragionare, sono belli, però, forse il problema per loro è l'astrazione! Come posso farli arrivare lì, rendendo visibili i processi?"

Dal colloquio con il ricercatore, all'interno del LPR, valutando anche le strategie precedentemente messe in atto dal docente a fronte di errori rilevati (principalmente spiegazioni di tipo verbale) si decide di far fare esperienza ai bambini di "matematica utile" che "affonda le sue radici in contesti critici di razionalizzazione della realtà" (quadri di riferimento della prova INVALSI di matematica

2011-2012)³⁷. Il ruolo del ricercatore è stato dunque quello di porre domande, fare emergere idee, aiutare ad organizzare a valutare la coerenza interna del progetto, lasciando l'insegnante libero di spiegare, scegliere, sperimentare, valutare le proprie decisioni (Magnoler, Sorzio, 2012). L'obiettivo fondamentale del percorso diviene quello dunque di porre i bambini in situazioni di *problem solving* per far loro sperimentare aspetti significativi della matematica che potranno essere usati anche in una situazione extrascolastica, l'attenzione quindi è posta alla progettazione di ambienti di apprendimento in cui gli alunni possano sviluppare le loro attività cognitive e gli strumenti che sostengono l'attività didattica aperta e complessa (Magnoler, Sorzio, 2012). Si tratta di un approccio che permette agli allievi di fare esperienza di progettazione e di revisione di idee, di riflettere sui propri schemi di conoscenza per renderli oggetto di analisi e trasformazione (Nigris, 2003).

L'insegnante così ha selezionato tra gli apprendimenti matematici possibili: soldi e solidi, come possibili contenuti in grado di promuovere un incrocio tra le competenze chiave e il sapere disciplinare matematico, tra conoscenze di tipo dichiarativo e di tipo procedurale (Castoldi, 2011). A questo punto l'insegnante ha elaborato, con il supporto del ricercatore delle situazioni di *problem solving* da svolgere in gruppo (4 gruppi da 4 bambini):

Barbara ha nel borsellino 95 centesimi. Vuole comprare delle caramelle. Ogni caramella costa 20 cent. Quante caramelle può comprare Barbara?

L'innovazione nell'allestimento di questa situazione è che ciascun gruppo ha a disposizione 2 euro in monete differenti (1 moneta da 50 cent; 5 monete da 20 cent; 4 monete da 10 cent; 1 moneta da 5 cent; 2 monete da 2 cent; 1 moneta da 1 cent). La scelta di lasciare un solo materiale per gruppo è stata quella di incentivare il conflitto-socio cognitivo sull'esperienza in atto. Nonostante i diversi errori registrati nell'*item* riferito ai soldi della prova INVALSI somministrata a inizio percorso, in questo caso nessuno dei 4 gruppi ha sbagliato la soluzione del problema. Per ogni problema risolto veniva chiesto ad un membro del gruppo di raccontare la procedura messa in atto, di modo da condividerla con il resto della classe.

Ins: Come avete fatto?

F. Prima abbiamo preso 95 cent e poi abbiamo calcolato.

Ins: E quante caramelle può comprare Barbara?

(Tutti i gruppi rispondono 4)

Ins: Perché non 5?

E: 2, 4, 6, 8, 10

³⁷ http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Matematica.pdf

D: 100 centesimi, non bastano!
R: Serviva 1 euro
Ins: D'accordo, ne facciamo un altro?
Tutti: si!

L'insegnante ha allestito un'esperienza che ha consentito al singolo di esplorare, di scegliere, di nominare, di condividere all'interno di un gruppo dei ragionamenti, partendo da mediatori didattici reali³⁸ (i soldi) (Damiano,1993, 2006), il cui scopo è quello di accompagnare il processo di mentalizzazione della realtà. Tali mediatori in questo caso hanno facilitato la comprensione di un'importante procedura matematica: il passaggio da unità a centinaia. Manipolando, contando i soldi, i bambini, in gruppo, sono giunti alla costruzione di questa conoscenza, sicuramente influenzati da esperienze a riguardo di tipo extra-scolastico.

La ripetizione di esercizi simili, ha portato i bambini ad un consolidamento dell'apprendimento e ad una più significativa in teorizzazione della procedura.

Anche per l'allestimento del *problem solving* relativo ai solidi si è scelto un lavoro a gruppi, anche perché in questo modo l'esplorazione e la scoperta potevano diventare più avvincenti. Ogni gruppo aveva un solido diverso da esplorare al fine di comprendere cosa fosse la faccia del solido.

Ins: Barbara ha portato dei solidi, vi ricordate che alcuni avevano difficoltà a vedere le facce dei un solido, alcuni dicevano cosa è la faccia? Che differenza c'è tra un solido e una figura piana?

B: Questo è un cubo, il solido, ha uno spessore; la figura piana non ha lo spessore!

Ins: Come si chiama questo? (Alza un quadrato fatto con un foglio di carta)

F: Foglio!

D: Quadrato!

V: Ma anche quello è un quadrato! (indicando il cubo)

Ins: Anche quello è un quadrato?

S: Sono 6 quadrati!

Ins: Andiamo per gradi, B. ha detto che la differenza è la profondità, adesso andate al cinema a vedere il 3d, quando andate al cinema con quegli occhialini lì, sembra che un po' vi venga in avanti, alcune parti sono indietro, alcune in avanti, c'è questo gioco! C'è la profondità, tre dimensioni: altezza, larghezza e profondità.

³⁸ Quando si parla di mediatori didattici reali, apparentemente si cade in contraddizione rispetto all'idea stessa di mediazione: perché il contatto con la realtà fisica è evidentemente non mediato, bensì "diretto". È tuttavia solo a prima vista, perché nel contesto scolastico e didattico, l'esperienza non è mai del tutto "diretta". (Damiano, 2006)

L'allestire un contesto più esperienziale ha attivato l'insegnante nel provare differenti modalità di azione: ha usato un foglio, come esemplificazione di una conoscenza dichiarativa e ha cercato di costruire un senso nell'apprendimento del concetto di profondità con i bambini attraverso un esempio vicino alla loro vita quotidiana, come può essere il cinema 3d. Fare riferimento a qualcosa di reale o vicino alla vita dei bambini è una delle strategie prioritarie per la costruzione di senso, tassello fondamentale per il radicarsi di un apprendimento significativo (Ausbel,1978; De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999). M., grazie all'esperienza vissuta, è riuscito a conquistare quella che Piaget definisce la permanenza dell'oggetto, poiché alla somministrazione del *test* precedente veniva segnalata una difficoltà ad immaginare come esistente, nell'astrazione della figura sul foglio, la faccia appoggiata.

M: Come si faceva a capire?

Ins: Dovevi immaginartelo!

M: Sì ma un pezzo di legno messo lì così, solo lui sa cosa sono le facce!

Ins: Dovevi immaginartelo nella mente e provare a contarle, adesso riesci un po' a vederlo nella mente?

Invece dopo l'esperienza vissuta, rileva la permanenza della faccia, pur non essendo visibile:

Ins: Come ha detto S., questo è formato da 6 facce, queste sono le figure piane. Ma se le appoggio sono sempre 6?

Tutti: SÌ!

M: Mica scompare!

L'esperienza è dunque un tentare di prendere contatto con la realtà attraverso un pensiero e un agire, per comprenderla (Dewey, 1974). Il fare e l'agire, il tentare, non sono fini a se stessi, ma come mostra questo episodio costituiscono processi di pensiero. La relazione con la realtà prende avvio più facilmente in un'esperienza che è materiale e corporea (Nigris, Negri, Zuccoli, 2007; Mortari, 2010).

Un'ulteriore osservazione da fare è sulla ripresa a eco dell'insegnante:

V: Ma anche quello è un quadrato! (indicando il cubo)

Ins: Anche quello è un quadrato?

S: Sono 6 quadrati!

In questo caso la fase esplorativa dei bambini non è stata interrotta, né da nuove indicazioni, né da giudizi sull'errore, è stata assecondata e guidata. Come messo in luce dalla letteratura sulla comunicazione verbale in classe (Rogers, 1997; Lumbelli, 1982) invece che intervenire ponendo

nuove domande, può rivelarsi molto più utile per il docente servirsi di altre forme comunicative per introdurre gli allievi a partecipare alla discussione e a riflettere sul tema proposto confrontando le loro opinioni (Nigris, 2009). L'insegnante si è posto dunque come facilitatore, utilizzando un approccio indiretto (Rousseau, 1989); la guida è silenziosa e non diretta ma agisce sul creare le condizioni più funzionali alla scoperta del bambino. L'azione didattica è proseguita attraverso l'esplorazione di altri solidi, il gioco di sovrapporli l'uno all'altro e continuare a contarne le facce.

L'altra questione rimasta in sospeso è quella sollevata dall'*item* D15, dove a partire da un'operazione, veniva richiesto di individuare il testo del problema. L'insegnante chiede dunque ai bambini di provare ad inventare dei problemi a partire da una nuova operazione $9+9+5$.

I bambini inventano il testo del problema senza alcuna fatica, solo in un caso si è sviluppata la discussione seguente:

La mamma va dall'acquarista e compra 5 pesci, il figlio compra 9 barattolini di mangime, il nonno va a comprare 9 conchiglie. Quanti sono gli elementi in tutto?

P : Hanno fatto 5, 9, 9.

R: E cosa succede?

Tutti: Cambiando l'ordine degli addendi il risultato non cambia!

Ins: Cos'è questa?

Tutti: La proprietà commutativa!

Ins: Quindi è lo stesso!

V: Si poteva fare anche 9 più 5 più 9 .

Con il pretesto di inventare un problema su un'operazione già definita un gruppo di bambini percorre una strada "divergente" rispetto alle altre, cambiando l'ordine dei dati nel problema. Immediatamente questa "innovazione" viene notata e condivisa nel gruppo, rimandando ad un apprendimento consolidato come quello della proprietà commutativa dell'addizione. Un percorso di questo tipo può divenire l'occasione per rinsaldare apprendimenti più tradizionali, che vengono utilizzati come mezzo per scoperte ulteriori.

Queste tre azioni didattiche, di cui si è riportato qualche stralcio documentativo si sono realizzate prima della somministrazione vera e propria delle prove INVALSI. Il percorso "diretto" si è concluso con un ultimo incontro di discussione sulle prove appena sostenute (Prove INVALSI 2013) e di restituzione dell'esperienza.

Ins: Come avete trovato le prove?

B.: Per me le ho trovate abbastanza bene, credo che ne ho sbagliate poche.

M: Io le ho trovate abbastanza facili, aiutandomi anche con qualche disegnano.

I: Io le ho trovate facili perché le avevamo già fatte e allora ho ritrovato delle cose.

Ins: Quelle che abbiamo fatto insieme, erano più semplici. Ho visto che una era sui soldi, vi è stato utile quel lavoro che abbiamo fatto?

Tutti: Sì!

Ins: Qualche altra dove vi è servito il lavoro che abbiamo fatto?

F: Con quello delle stelline, ho usato un trucchetto di fare due righe su una stellina.

I bambini raccontano un vissuto positivo rispetto alle prove, come se si fossero sentiti pronti e preparati per affrontarle. I. dichiara che alcuni *item* ripercorrevano attività fatte con la maestra, che quindi risultavano più facili, perché già affrontati. Alcuni come F. riferiscono di aver utilizzato delle strategie immagazzinate durante il percorso, che quindi sono diventate uno strumento da usare in modo efficace e mirato.

L'insegnante ha tabulato le prove che hanno riportato un incremento del rendimento dei bambini rispetto alla somministrazione fatta a inizio percorso, come mostrato dal grafico che segue.

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	10	20	50,0	-22,1	5
2	14	20	70,0	-2,1	7
3	14	20	70,0	-2,1	7
4	16	20	80,0	7,9	8
5	Assente				
6	15,3	20	76,5	4,4	7
7	13,3	20	66,5	-5,6	6
8	14	20	70,0	-2,1	7
9	17,3	20	86,5	14,4	8
10	12	20	60,0	-12,1	6
11	16	20	80,0	7,9	8
12	13,3	20	66,5	-5,6	6
13	16,6	20	83,0	10,9	8
14	14,6	20	73,0	0,9	7
15	15,3	20	76,5	4,4	7
16	14,6	20	73,0	0,9	7

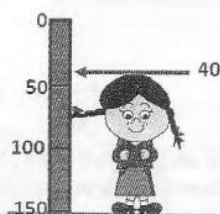
N - Alunni che hanno svolto la prova	15
Pm - Punteggio medio della classe in %	76,9
Cv - Campo di variazione punteggi in %	36,5
Ds - Deviazione standard riferita alle %	9,0

Il punteggio medio della classe in percentuale all'inizio del percorso di ricerca, rilevato sulla prova INVALSI dell'anno precedente (maggio 2012) era di 68,0% mentre ora è di 76,9 % . Si rileva quindi un miglioramento complessivo sulla classe.

La docente ha poi selezionato alcuni *item* che durante la somministrazione delle prove INVALSI 2013 non sono stati risolti correttamente da nessun bambino.

D7. Francesca vuole sapere quanto è alta.

Nella sua classe c'è un metro che misura da 0 a 150 centimetri posizionato nel modo che vedi in figura. Francesca misura la sua altezza.



Quanto è alta Francesca?

Risposta: Francesca è alta centimetri

Ins: Questa l'avete sbagliata tutti. Proviamo a ragionare insieme. Da dove parte il metro?

F: Da zero!

G: Da 150!

Ins: 40 cm è questa parte qui (indica la freccia segnata sul disegno)

Tutti guardano perplessi.

T: Io ho messo 40 cm.

L: Io prima ho pensato per 40

cm, ma poi non l'ho messo.

L'insegnante ri-disegna il metro alla lavagna e rilegge di nuovo la consegna.

G: Io ho 40.

S: Io ho messo 60.

B: Io ho messo 40, perché lì c'è il 40.

Ins: Secondo te perché è sbagliato, guarda bene come è messo il metro.

Tutti: E' al contrario!

M: Io non capisco!

B: E' messo al contrario!

Ins: Chi ha messo 60 perché?

Luca: Perché questo pezzetto misurava 10.

Ins: F. si è avvicinato.

F: Ho messo 100, perché l'ho messo al contrario.

M: Fabio ha fatto finta di spostare il metro al contrario da sopra a sotto.

B: Se si gira il foglio al contrario si capisce!

Come descritto nei quadri di riferimento della prova INVALSI 2012-2013 questo *item* utilizza "la posizione della scala graduata, con lo zero in alto, implicando quindi che la misura dell'altezza sia individuata ricorrendo alla sottrazione". Questo modo di procedere non è risultato per nulla chiaro ai bambini, che sembrano arrivare a comprendere la soluzione del quesito solo immaginando di

ruotare al contrario il foglio. La loro comprensione dei fenomeni è facilitata da situazioni concrete e realistiche, in questo caso, invece, l'intento è quello di arrivare ad un calcolo a partire da un modello astratto, non così comune. Tuttavia, l'errore rilanciato alla classe risulta essere una strategia efficace per raggiungere la soluzione.

Proprio perché si è discusso molto dell'importanza di dare una restituzione di quanto avvenuto e non limitandosi alla raggiungimento di uno standard pre-stabilito è stato chiesto ai bambini di operare una riflessione sul loro modo di procedere nel fare la prova chiedendo loro di elencare le strategie messe in campo per rispondere:

STRATEGIE individuate a inizio percorso:	STRATEGIE individuate a fine percorso:
F: Concentrazione	F: Ad esclusione
S: Attenzione	B: Aiutarmi con le numerazioni
P: Leggere bene	E: Fare dei disegni
D: Stare in silenzio	M: Usando le operazioni
E: Pensare molto bene!	C: Ho usato la tacchetta per contare
C: Se non si è capito si può andare avanti, poi si torna lì.	M: Rileggere la consegna
	F: Ripensarci sopra
	B: Pensarci molto bene
	G: Rileggere il testo
	K: Aiutarsi con il disegno
	F: Fare la prova dell'operazione
	S: Ricontrollare tante volte
	G: Tornare indietro a controllare quelle lasciate bianche
	B: Sparo a caso
	K: Fare le operazioni a memoria, a mente
	I: Riflettere prima di fare la crocetta
	M: Se ti viene un numero che non c'è tra le

	soluzioni, guardi la risposta più vicina
	G: Fare attenzione
	E: Riguardare le risposte
	K: Leggere tante volte
	G: Concentrarsi
	S: Contare con le mani
	F: Riprovare tante volte
	D: Non perdere tempo
	B: Le tabelline

I bambini sono stati coinvolti in un'esperienza metacognitiva, promuovendo quindi la loro capacità di presa di coscienza, di esplicitazione e di controllo volontario dei propri comportamenti. Un'esperienza metacognitiva può dar luogo ad apprendimenti significativi se le nuove conoscenze sul proprio modo di agire e pensare originano concetti trasversali, riconoscibili dall'individuo stesso e applicabili in circostanze analoghe (Flavell, Wellman, 1977; Cornoldi, 1995).

Confrontando le due tabelle sopra riportate si può sottolineare l'incremento del numero di strategie che i bambini riescono ad esplicitare a fine percorso rispetto alla fase iniziale, questo è dovuto al coinvolgimento degli alunni in contesti atti a promuovere la costruzione sociale di conoscenza, con l'esplicita richiesta di raccontare come si è giunti ad un dato risultato, portando dunque ad un'evoluzione considerevole della competenza dell' "imparare ad imparare".

L'esperienza ha dunque generato apprendimenti a vari livelli: apprendimenti legati alla percezione del mondo, apprendimenti legati a stimoli semplici, e "deuteroapprendimenti", i più complessi, quelli dove il soggetto incomincia a classificare i contesti all'interno dei quali sarà più appropriato agire in un modo piuttosto che in un altro. Il "deuteroapprendimento" e l'imparare ad imparare sono sinonimi, e consistono nel riconoscere le proprie conoscenze e il modo in cui sono state apprese al fine di poterle utilizzare in contesti nuovi (Baldacci, 2006; Zecca, 2012).

È stato somministrato un questionario agli alunni per indagare la loro percezione di ansia durante la somministrazione delle prove anche a seguito delle evidenze empiriche mostrate dalla ricerca presentata nel paragrafo 8.1. La scala di punteggi attribuibile era da 1 a 4 rispetto a 5 affermazioni, tratte dal questionario dello studente somministrato in classe V, selezionate dal docente come più idonee per gli alunni³⁹ (cfr. Allegato I; foglio Q4: domande A,B,C,D,E). I bambini presenti alla compilazione del questionario erano 15 su 16. Il massimo del punteggio raggiungibile per ogni *item* era di 60.

³⁹ http://www.invalsi.it/areadati/concidee/Questionario_V_primaria_SNV12.pdf

FOGLIO Q4: Pensando alle prove di matematica che hai appena fatto, quanto sei d'accordo con queste affermazioni?

- A. Già da prima ero preoccupato/a di dover fare le prove.
- B. Ero così nervoso/a che non riuscivo a trovare le risposte.
- C. Mentre rispondevo avevo l'impressione di dare risposte sbagliate.
- D. Mentre rispondevo mi sentivo tranquillo.
- E. Mi sono divertito nel cercare le risposte esatte.

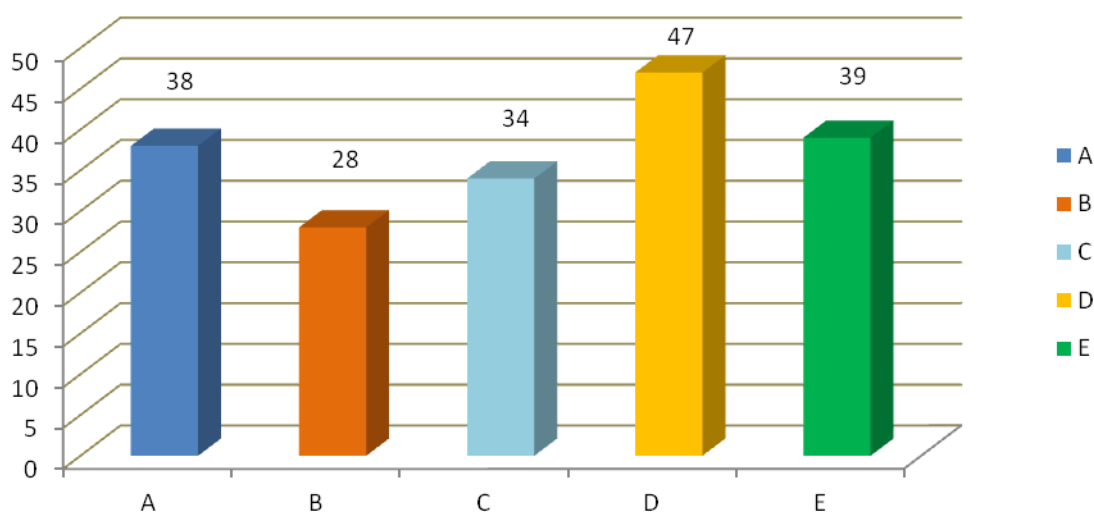


Fig. 6. Questionario dello studente ridotto, CASO A

Dal grafico emerge come siano più alti i punteggi riferiti alla domanda D, quindi gli alunni erano tranquilli nel rispondere. La situazione che si delinea da queste risposte rileva una preoccupazione iniziale (domanda A), che però non sembra influenzare l'esecuzione della prova (punteggio domanda B). Il punteggio della domanda E conferma l'ipotesi appena delineata.

Durante l'incontro di *back talk*, il ricercatore ha restituito la documentazione selezionata al docente, per condividerne l'analisi.

Ripercorrere l'agire a posteriori, nella forma della riflessione sull'azione, è una pratica di pensiero retrospettivo mirata a far emergere problematicità scavando nell'esperienza vissuta e interrogandola da diversi punti di vista: l'efficacia, l'adeguatezza, i significati implicati nell'azione, le connessioni con altre situazioni ed esperienze.

Il pensare con il ricercatore ciò che si è fatto anche grazie alla selezione di dati raccolti, non è fine a se stesso, ma si pone a servizio della riprogettazione dell'azione didattica. L'agire dell'insegnante si caratterizza per la capacità di osservare ciò che accade, interpretarlo e accompagnare il processo in corso anche, se necessario, modificandolo (Mortari, 2010).

Di fronte al percorso svolto l'insegnante riferisce di aver notato la particolare focalizzazione sulla promozione della metacognizione degli alunni, coerentemente con il lavoro sulla valutazione che si sta portando avanti dalla classe I:

Ins: Noi non mettiamo voti, li abbiamo messi per forza sulla pagella, ma sul quaderno non ci sono, stiamo facendo un ragionamento con loro su questo per condurli ad un'autovalutazione consapevole.

L'insegnante ha trovato dunque un codice di collegamento tra la valutazione esterna, che deriva dalle prove INVALSI alla valutazione didattica quotidiana.

La metacognizione e quindi la competenza dell'imparare ad imparare sono fondamentali per l'insegnante, infatti sono divenute l'oggetto prioritario del percorso didattico. Un ulteriore aspetto evidenziato dall'insegnante è stato in buon grado di coinvolgimento degli alunni nel percorso. Come sostiene Mortari "pensare, riflettere, assumere consapevolezza del percorso, delle mete raggiunte, delle difficoltà incontrate, sembra rafforzare la motivazione intrinseca ad apprendere" (Mortari, 2010 p.167).

L'insegnante riconosce una potenzialità riscoperta del valore del far fare esperienza, come ponte fondamentale per la costruzione di un apprendimento significativo. Esperienza intesa non come qualcosa di dato, ma come luogo intermedio tra pensieri: essa è al tempo stesso un'interpretazione e qualcosa che deve essere interpretato (Scott, Asoko, Driver, 1991).

L'insegnante segnala come sia importante la comprensione dell'esperienza dei bambini, come condizione necessaria per creare una connessione proficua tra il mondo adulto e quello degli alunni. Questo collegamento è reso possibile anche rispetto alle modalità secondo le quali si organizza l'azione didattica:

"Non si può chiedere cosa ne pensano e poi pensare che la risposta giusta è solo la nostra".

L'insegnante ha compreso come l'allestimento di un *setting* di questo tipo di stampo socio-costruttivista richieda la presenza dell'insegnante in qualità di facilitatore. Il ruolo è dunque quello di accompagnare il problematizzare autentico tipico dei bambini (Nigris, 2009)

Studio di caso insegnante B – classe II

Il ricercatore ha tabulato le prove e ne ha dato una restituzione qualitativa, indicando su ogni fascicolo degli alunni gli errori commessi, ma anche quantitativa utilizzando Valtix. Si tratta di un foglio di calcolo automatico, con calcolo della percentuale di risposte esatte e trasformazione in voti numerici. I voti sono stati calcolati secondo la seguente tabella:

VOTI		Percentuali	Indicatori verbali
0* - 4		0 - 49%	gravemente insufficiente
5		50 - 59%	non sufficiente
6		60 - 68%	Sufficiente
7		69 - 77%	Discreto
8		78 - 86%	Buono
9		87 - 95%	Distinto
10		96 - 100%	Ottimo

L'obiettivo dell'utilizzo di questo strumento è stato quello di iniziare ad esplorare quei codici di collegamento tra valutazione esterna proposta dalle prove INVALSI e valutazione interna, quella elaborata dai docenti di classe (Cardarello, 2012).

Quella che segue è stata dunque la rilevazione dei 21 alunni presenti alla somministrazione della simulazione:

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	19,75	30	65,8	-0,3	6
2	17,75	30	59,2	-7,0	5
3	19,5	30	65,0	-1,2	6
4	19	30	63,3	-2,8	6
5	20	30	66,7	0,5	6
6	Assente				
7	18	30	60,0	-6,2	6
8	2	30	6,7	-59,5	4
9	22	30	73,3	7,2	7
10	19,25	30	64,2	-2,0	6
11	21	30	70,0	3,8	7
13	19,75	30	65,8	-0,3	6
14	25	30	83,3	17,2	8
15	16,5	30	55,0	-11,2	5
16	23,75	30	79,2	13,0	8
17	9	30	30,0	-36,2	4
18	25,75	30	85,8	19,7	8
19	22	30	73,3	7,2	7
20	Assente				
21	16,75	30	55,8	-10,3	5
22	21	30	70,0	3,8	7
23	21,5	30	71,7	5,5	7
24	17,75	30	59,2	-7,0	5

N - Alunni che hanno svolto la prova	21
Pm - Punteggio medio della classe in %	63,0
Cv - Campo di variazione punteggi in %	79,2
Ds - Deviazione standard riferita alle %	17,4

A seguito della restituzione all'insegnante della tabulazione della simulazione delle prove INVALSI, è stata progettata nel primo LPR un'azione didattica: una discussione con i bambini sugli errori commessi nelle prove, partendo dal presupposto secondo cui l'errore può essere utilizzato come risorsa per il processo di apprendimento in atto (Czerwinsky Domenis, 2005).

Ins: Come è andata? Vi ha richiesto tanta fatica? Partiamo dai bambini che non l'hanno conclusa, come mai?

A: Perché non capivo la consegna.

N: Perché era abbastanza impegnativa!

Ins: Cosa vuol dire? In cosa hai fatto fatica?

N: A capire le domande.

Altri b/i rilevano questo.

Ins: Tutti per questo motivo? Era una lettura troppo lunga, complicata?

G: Era lunga e difficile.

Ins: Qualcuno ha trovato difficoltà nel leggere?

G: Certe parole non le conoscevo.

Ins: Sei riuscita comunque?

G: Sì!

Ins: Come hai fatto?

G: L'ho riletto e l'ho capito.

Ins: Altre difficoltà?

K: Non capivo le domande.

Ins: Ditemi se sto capendo bene, per qualcuno era difficile capire il racconto perché era lungo e non capiva bene il susseguirsi di tutto quello che succedeva, dico giusto?

Tutti: Sì!

G: Poi io ho riletto una volta e avevo capito male, ma non me ne ero accorto! Avevo capito male cosa c'era scritto, io avevo capito "Quale fatto si è capito per primo", al posto di "capitato!"

D: In A5 io scrivevo acqua al posto dei rematori, continuavo a sbagliare la riga, e mi confondevo!

Questo stralcio di discussione rileva che diversi bambini hanno riscontrato un problema nella comprensione delle domande, uno solo dichiara di aver letto male la parola di una consegna. Nell'ultimo intervento un bambino riferisce di non aver scritto la soluzione nella riga corrispondente, rivelando un impedimento dettato dalla grafica della prova.

I bambini sembrano mostrare una buona consapevolezza di quelli che apparentemente identificano come "limiti" dello strumento: le consegne poco comprensibili e la grafica complessa, ma anche di alcuni loro errori.

L'*incipit* dell'insegnante rileva, la sua percezione rispetto alla prova, che reputa abbastanza lunga, a questo proposito si riporta un'affermazione dell'insegnante in un LPR:

Ins: Per me è lunga! A volte mettendomi nei loro panni, le 4 opzioni così lunghe sono troppe, in più se hanno tanto da tenere in mente.

L'opinione dell'insegnante non influenza le risposte dei bambini, che invece argomentano in modo coerente e pertinente le ragioni delle loro difficoltà. L'insegnante ha riferito al ricercatore di

diffidare, in parte, rispetto ad una reale comprensione della storia da parte dei bambini, quindi il giorno dopo l'incontro diretto ha chiesto loro di scriverne un riassunto.

Diversi alunni hanno raccontato molti particolari della storia, mostrando una buona comprensione della trama. L'insegnante ha dichiarato di essere piacevolmente sorpresa rispetto a questo risultato se pur iniziale.

Il *focus* del secondo LPR è stato dunque quello di stabilire l'oggetto del percorso con i bambini a partire anche dalla tabulazione delle prove e dagli errori mostrati. L'insegnante rivela la volontà di lavorare sulla comprensione del testo in modo più sistematico anche alla luce di nuovi suggerimenti che le prove INVALSI possono fornire. La comprensione di un testo risulta una tematica di una certa ampiezza, dal carattere transdisciplinare, che chiama in causa "oltre alla competenza pragmatico - testuale, anche la competenza lessicale e quella grammaticale" (quadri di riferimento INVALSI, prova di italiano 2011-2012)⁴⁰.

L'insegnante ha deciso di lavorare su questo sperimentando differenti tipologie di comprensione e di restituzione di quanto compreso:

- 1) comprensione di un testo scritto individuale con *test* a risposta multipla;
- 2) comprensione di un testo letto dall'insegnante e successiva costruzione collettiva del riassunto e un fumetto in grado di rappresentare i momenti salienti della storia.

L'insegnante sul lavoro di gruppo ha dichiarato durante l'intervista iniziale:

"Non so se quando sono così piccoli hanno tanto bisogno del gruppo. Se devono tenere sotto controllo poche cose, ok, ma se devono tenere sotto controllo la consegna, se devono governare il turno, la disciplina, ho i miei dubbi! L'apprendimento cooperativo mi sta bene, ma ci deve essere quando c'è un gruppo consolidato, per loro non è ancora così."

Nonostante quanto dichiarato, dopo il colloquio con il ricercatore il docente, per consentire anche le diverse modalità di esplorazione della comprensione del testo, ha progettato la seconda azione didattica, pensando di coinvolgere l'intero gruppo classe, decidendo di mettersi alla prova.

L'insegnante ha letto il brano tratto dalle prove INVALSI del 2010-2011 dopo di che ha chiesto ai bambini di ri-costruire collettivamente il riassunto della storia alla lavagna. L'insegnante scriveva le frasi che i bambini dettavano. L'obiettivo dell'insegnante, nell'attribuirsi questo ruolo, è stato

⁴⁰ http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf

quello di non produrre un sovraccarico cognitivo per i bambini, chiedendo loro di preoccuparsi solo della formulazione delle frasi e del loro contenuto, non dell'ortografia.

L'insegnante nel terzo LPR dichiara:

Ins: Il costruire collettivamente la storia è diventata un'occasione per discutere sulla formulazione delle frasi, sulle ripetizioni di parole e su come evitarle e su quali sono le tecniche per sintetizzare. È stato davvero interessante!

Dopo aver sperimentato la positività del lavorare in gruppo per facilitare la comprensione di un testo, l'insegnante ha iniziato a ragionare su quali sono le competenze da rinforzare per promuovere una comprensione efficace, anche ripensando alla comprensione proposta all'interno delle prove INVALSI. L'interrogativo è stato dunque il seguente:

Ins: Rispetto alla comprensione del testo, come è stata pensata, questo lo dovrei conoscere per aiutare gli alunni e portarli a quelle competenze?

Dopo aver esaminato con la docente i quadri di riferimento delle prove INVALSI di italiano, focalizzando l'attenzione rispetto alle diverse competenze che l'attività di comprensione richiede, è stata selezionata, come oggetto del percorso: la competenza di produrre inferenze. Questo è quello che i quadri di riferimento delle prove riportano: "saper operare inferenze significa ricavare da informazioni esplicite contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo. Ogni essere umano possiede una "capacità inferenziale", cioè delle "regole di inferenza" che permettono di generare conoscenze nuove a partire da conoscenze date o già possedute" (quadri di riferimento INVALSI, prova di italiano 2011-2012)⁴¹. Anche nelle prove INVALSI, compare una prima parte specifica legata alla capacità inferenziale (5 *item*), dove a partire dal titolo del racconto, viene chiesto ai bambini di dedurre qualcosa sul contenuto della storia.

La scelta è ricaduta su questo oggetto anche perché reputato come il più interdisciplinare possibile.

L'insegnante nell'LPR dichiara:

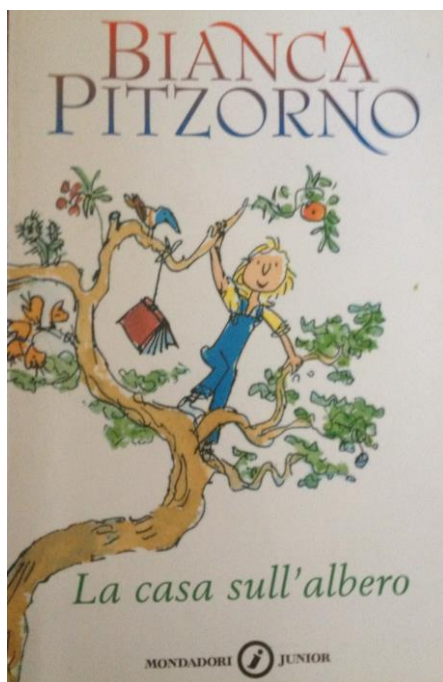
Ins: Fare ipotesi serve in matematica, scienze, storia, geografia italiano, e nella vita in generale.

L'altro elemento divenuto oggetto di discussione nel LPR3 è stata la progettazione dell'azione didattica per la promozione della competenza inferenziale. L'insegnante ha voluto costruire una

⁴¹ http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf

situazione avvincente, che potesse avere senso per i bambini, in cui potesse essere sperimentata la capacità inferenziale in modo utile. Inferenza che quindi si crea a partire da un contesto che la suggerisce, non solo di parole, ma anche di immagini. Dopo il colloquio con il ricercatore l'insegnante ha deciso di progettare l'azione didattica a partire da un'esperienza che i bambini fanno regolarmente a scuola: andare in biblioteca. Il senso che i bambini possono attribuire è dunque legato al loro quotidiano, quindi più semplice da costruire (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1998). La consegna riguarderà il cercare di capire il maggior numero di informazioni su un libro, a partire dalla sua copertina. Questa è un'operazione che normalmente i bambini mettono in atto quando scelgono quale libro leggere, prendendolo dallo scaffale della biblioteca. La scelta solitamente dipende dall'integrazione di informazioni tratte dall'interpretazione di codici diversi presenti sulla copertina (parole, immagini, grafica).

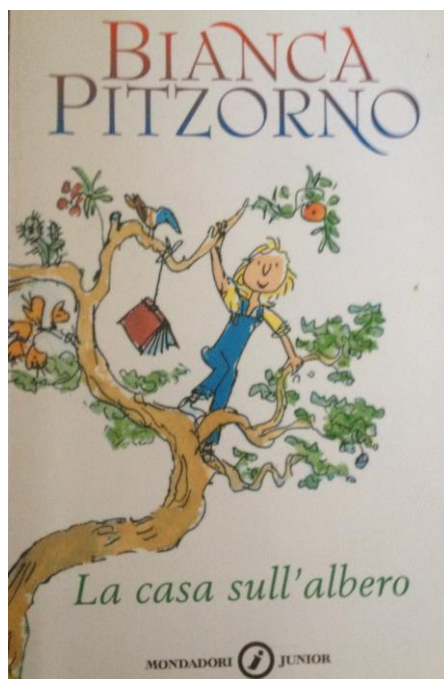
I bambini sono stati divisi a gruppi e la loro esplorazione della copertina è stata orientata da una scheda dal titolo "A caccia di storie" (cfr. Allegato II) che forniva delle linee guida per indicare i diversi indizi che hanno contribuito all'elaborazione dell'inferenza e di come questi ultimi sono stati utili nella sua formulazione. La prima richiesta fatta al gruppo è stata decidere che nome attribuirsi, questo ha avuto l'obiettivo di rinforzare l'appartenenza, favorendo la cooperazione. Le copertine sono state selezionate dal ricercatore e dall'insegnante di modo che fossero il più possibile ricche di dettagli e dove il rapporto tra titolo e illustrazioni aprisse a delle domande. Ecco alcune delle copertine scelte:



I bambini hanno affrontato l'esplorazione della copertina e la compilazione della scheda in gruppo. È stata consegnata una copia di ciascuno dei due materiali per gruppo al fine di promuovere la

cooperazione, data la scarsa abitudine della classe a questa metodologia attiva (Nigris et al., 2007; Negri, 2008).

Il ricercatore ha concordato con l'insegnante che i gruppi non fossero formati casualmente, ma decisi dal docente. Al termine del lavoro ciascun gruppo ha relazionato alla classe le proprie scoperte.



Ins: Nome del gruppo?

N: Detective!

C: Dalla copertina abbiamo capito che il libro raccontava la storia di una bambina che aveva costruito una casetta sull'albero.

N: La bambina è sull'albero e noi abbiamo pensato che la costruiva lì!

P: Poi l'abbiamo capito anche dal titolo "La casa sull'albero!"

Ins: Forse avete messo insieme la bambina e l'albero!

C: Per noi era una storia felice!

Ins: Da dove l'avete capito?

D: Dal viso della bambina che è sorridente!

F: Dai colori vivaci della copertina!

Ins: Da qualcosa d'altro?

F: Dal corpo della bambina sull'albero.

Ins: A voi piacerebbe avere una casetta

sull'albero?

Tutti: Sì!

C: Noi in giardino avevamo una casetta sull'albero ed era bellissimo! (La maestra coglie l'occasione per raccontare una brevissima storia della mamma che chiama C. quando è pronto da mangiare e la bambina non risponde per impegnata a giocare nella casetta)

Ins: Notate qualcosa che i compagni non hanno detto?

G: La stagione!

Ins: Da cosa lo capisci?

G: Dalle foglie verdi, penso che sia primavera!

Ins: Potrebbe essere un altro indizio che si ricava dal disegno.

F: C'è anche scritto BIANCA PIZZORNO!

Ins: Vi siete domandati quelle parole cosa sono?

C: Secondo noi sono il nome e il cognome dell'autrice!

Il gruppo di bambini coglie molti indizi dalla copertina: la loro attenzione è sicuramente catturata dall'immagine, essendo dei nativi digitali (Prensky, 2001) nella loro percezione sicuramente si riscontra una prevalenza del canale grafico rispetto a quello testuale. Solo dopo aver scandagliato

l'immagine si passa alla lettura del titolo, come se fosse un'informazione giustapposta a quella data dal disegno:

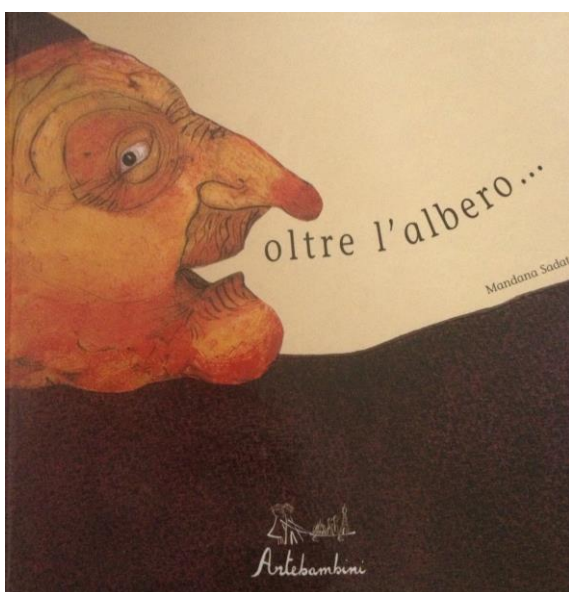
P: Poi l'abbiamo capito anche dal titolo "La casa sull'albero!"

Ins: Forse avete messo insieme la bambina e l'albero...

L'insegnante prova con il turno successivo ad esplorare la coerenza tra immagine e parole, ma il bambino che interviene subito dopo sposta nuovamente la rilevazione su un altro piano e l'insegnante asseconda questo passaggio. Un intervento dell'insegnante volto a fornire la risposta corretta, andrebbe a bloccare tutto il processo d'indagine collettiva della realtà che rende l'apprendimento significativo e duraturo (Nigris, 2009). Non solo quindi l'insegnante si pone in ascolto autentico dei bambini, ma potenzia le loro scoperte alimentandole con narrazioni fantastiche che vedono gli alunni protagonisti. Il discorso scientifico/disciplinare se inserito in una trama narrativa, che connette fenomeni e osservazioni, promuove il potenziamento del linguaggio e di codici ed elaborazione del pensiero. In tal modo, lo stesso dialogo in classe diventa un racconto collaborativo di storie che sviluppa il campo delle conoscenze dei singoli soggetti, mediando il linguaggio scientifico dell'insegnante con la curiosità del senso comune e della vita quotidiana dei bambini (Harris, Williams, 2007).

Solo quando il gruppo ha finito di relazionare alla classe, viene chiesto ai compagni se c'è qualcosa da aggiungere. Il docente quindi, dopo aver accolto la posizione di un gruppo di alunni, la "sfrutta" per aprire ad altri interventi (Nigris, 2009). Le osservazioni attente dei compagni suggeriscono un buon coinvolgimento dei bambini nel lavoro, ma anche nella fase di restituzione alla classe.

Verrà riportata ora una copertina, che, a differenza della precedente è stata volutamente scelta per far discutere il gruppo rispetto alla scarsa coerenza rintracciabile tra titolo e immagini.



Ins: Va che copertina strana! Voi siete il gruppo?

F: Lente di ingrandimento!

G: Abbiamo visto che nella copertina c'è una vecchietta e poi abbiamo letto il titolo e c'è scritto oltre l'albero e in tre abbiamo detto che oltre l'albero non andava molto d'accordo con l'immagine!

C: Cosa c'entra? Non c'è nessun albero!

Ins: E ve lo siete spiegato?

F: No!

D: La vecchietta è brutta, ha il vestito nero, il cappello nero.

S: Un occhio circondato di rosso, con un brufolotto!
 Ins: E poi?
 S: Una fronte altissima!
 Ins: Ma una faccia così vi sembra la faccia di una vecchina simpatica? Dolce? Carina? Oppure un po' cattiva? Oppure una bruttaccia?
 G: Sembra un strega!
 D: Una vecchietta!
 T: Non sembra cattiva
 E: Dal sorriso sembra buona!
 Ins: Chissà se le sue parole escono dalla bocca?
 D: Anche G. aveva detto che magari le parole "oltre l'albero" uscivano dalla bocca della vecchietta.
 S: Magari sta parlando!
 R: Magari sta raccontando la storia!
 C: Forse "oltre l'albero" c'è la vecchina!
 A: Magari l'albero è dietro il vestito della vecchia!

I membri del gruppo rilevano subito l'incoerenza tra immagine e testo e la dichiarano all'insegnante. Questa rappresenta, una "rottura del contratto didattico" che genera apprendimento (Brousseau, 1986; D'Amore, Laborde, 1999). Il gruppo non suppone che una consegna debba essere necessariamente risolvibile perché data dall'insegnante: i bambini infatti dichiarano di non riuscire a trovare un legame tra il titolo e l'immagine. È interessante però confrontare questi due scambi comunicativi.

Esempio 1

Ins: E ve lo siete spiegato?
 F: No!

Esempio 2

C: Forse "Oltre l'albero" c'è la vecchina!
 F: Magari l'albero è dietro il vestito della vecchia!

Questi scambi riguardano la fase iniziale e la fase finale della discussione. Da una prima battuta di arresto dei bambini nella scoperta, il procedere della discussione e quindi del ragionamento è come se ne inneschasse elementi nuovi sempre più articolati. Anche le argomentazioni portate a sostegno dell'inferenza formulata si completano nei diversi turni di parola:

Ins: Ma una faccia così? Vi sembra la faccia di una vecchina simpatica? Dolce? Carina? Oppure un po' cattiva? Oppure una bruttaccia?
 G: Sembra un strega!
 D: Una vecchietta.
 T: Non sembra cattiva
 E: Dal sorriso sembra buona!

Alla fine è E. che riprende l'affermazione precedente e cerca di darle fondamento a partire da un dato osservato, andando oltre la risposta negativa iniziale. Un non intervento dell'insegnante in questo caso è stato sufficiente per fare in modo che i bambini capissero su cosa dovevano focalizzare la loro attenzione e proseguire nel ragionamento (Nigris, 2009).

Diventa ora significativo per spiegare lo sviluppo successivo di questo studio di caso riportare alcuni stralci del quarto LPR tra docente e ricercatore. L'insegnante, come già accennato, non adotta abitualmente la metodologia del lavoro di gruppo e a seguito dell'azione didattica proposta riferisce al ricercatore:

Ins: Mi ha infastidito il gruppo di G., perché sono io che non ho calcolato bene l'amalgama di questi tre è più una sconfitta mia, sono io che non gli ho dato le condizioni per lavorare, questa cosa mi disturba, non è colpa loro, ho sbagliato io".

All'interno di questo gruppo "lente di ingrandimento" ci sono state delle discussioni sul come coordinarsi per portare a termine il compito, ma alla fine il gruppo ha realizzato una buona esposizione, comprendendo la consegna (stralcio comunicativo riportato a pag. 194). Il ricercatore a questo punto suggerisce, anche a partire dalla documentazione raccolta, di ripercorrere come è andato il lavoro all'interno di quel gruppo:

Ins: La cosa che attira subito è questa cosa del nome del gruppo, è come darsi un'identità e quindi attira e allo stesso tempo li rafforza, gli serve per dire noi ci riconosciamo in questo. E devono mettersi d'accordo anche lì! Infatti ho sentito che G. ha detto per la scelta del nome: vince la maggioranza. Ripensandoci non so se andavano bene i due fogli. *(L'insegnante si riferisce alla scheda e alla copertina)*. Forse non dovevamo farli scrivere, perché così si sono concentrati tanto sull'aspetto formale. Poi si perdevano nel capire chi scrive, scrivo io, scrivi te, questi aspetti da bambini, non sul cosa scrivere. Forse era meglio far solo a voce l'esplorazione iniziale. Posso chiedere a loro, bambini ma vi è stato utile scrivere prima gli indizi o riuscivate a farlo anche a voce?

L'insegnante rileva ancora una volta le sue resistenze sul lavoro di gruppo, questa volta indicando in maniera più esplicita la causa del problema cioè

"Sono io che non gli ho dato le condizioni per lavorare, questa cosa mi disturba, non è colpa loro, ho sbagliato io".

Quando il ricercatore le chiede, anche a partire dalle documentazioni prodotte dai bambini, di descrivere il lavoro, emergono osservazioni maggiormente articolate a partire dall'analisi dell'azione didattica vera e propria. Vengono riconosciuti i punti di forza del lavoro (l'idea di dare un nome al gruppo); e vengono interrogate alcune decisioni didattiche intraprese: la scelta del tipo di materiale da dare e la modalità di consegna. Quello che è accaduto all'interno del LPR è stato il realizzarsi di un'analisi di pratica (Calderhead, 1989; Clark, Lampert, 1986; Cochran-Smith, Lytle, 1999; Feiman-Nemser et al., 1999; Fenstermacher, 1994; Johnson, Golombek, 2002; Magnoler, 2011). Il portare in evidenza per il docente le teorie-in-uso, che non sono possedute esplicitamente e dichiarativamente, analizzare le teorie tacite significa guadagnare uno spazio di consapevolezza che rappresenta la condizione per situarsi come soggetti attivi e critici rispetto al proprio ruolo. Come sottolinea Mortari (2012), riflettere sulle teorie dichiarate è utile per strutturare una prospettiva critica di indagine che è necessaria ad individuare gli elementi di criticità e di forza. A partire da questa disamina critica è poi possibile ristrutturare la teoria e pianificare le linee di ricerca capaci di mettere alla prova l'esperienza. L'altro punto interessante emerso da questo LPR è la strategia che l'insegnante suggerisce per valutare se la scelta progettuale fatta è stata efficace ossia: chiederlo agli alunni. Questo rivela come la centratura sul discente sia particolarmente spiccata, non solo perché la progettazione è pensata per quel determinato gruppo classe, ma perché gli alunni diventano un importante interlocutore rispetto all'efficacia del processo di insegnamento apprendimento (Maccario, 2006).

Nella parte successiva dell'LPR si è discusso della progettazione della azione didattica successiva:

Ins: Fanno fatica a fare il collegamento tra parole e immagini, ma credo che il senso del lavoro ci sia ormai! Vorrei che facessero un po' di ipotesi fondate, un po' come la Gara di Barche (Prova INVALSI 2011-2012); mi piacerebbe farli esercitare sul prevedere cose con senso, sulla capacità di fare inferenze perché questa li aiuta nella comprensione del testo.

Dal momento che è stata l'insegnante a individuare un aspetto di collegamento tra il lavoro d'aula e la prova, il ricercatore chiede di approfondire questo aspetto:

Ins: Vorrei provare io a fare una prova, breve e guidata, la lettura devo pensarla. Possiamo pensare di metterne una domanda per tipo: 2 inferenze sul titolo, una con una tabella, una di riordino, la sequenza. Vorrei che provassero a dare un titolo, poi qualcosa sulla comprensione, e infine una di lessico. Per me la prova INVALSI è lunga, provo a farne una che ha più senso per me. È buono il fatto che sia eterogenea nella richieste, smorza la tensione. In quella che formuliamo mettiamo dentro le cose che secondo noi sono importanti nella comprensione. Vediamo come va, è un po'

più calibrata per loro. Alla fine io mi domando ma chi lo prepara come fa? Lo fa come noi? Se mi metto a costruirla io magari capisco.

L'insegnante inizia a trovare dei "codici di collegamento" tra le azioni didattiche progettate e alcune delle richieste delle prove. Concorda dunque con il ricercatore di costruire per gli alunni una prova, al fine di farli esercitare sulla comprensione del testo. Questa nuova comprensione del testo sarà creata, in parte, sulla base di alcune indicazioni fornite dalle prove INVALSI, come ad esempio l'eterogeneità delle richieste, apprezzate dall'insegnante; in parte sarà differente. Per esempio, l'insegnante decide di modificare la lunghezza del testo per costruire una prova che possa essere maggiormente calibrata sugli alunni. L'insegnante sta dunque ragionando circa la coerenza tra obiettivo e scelta dello strumento, e questo è uno snodo didatticamente necessario al fine di realizzare un processo di insegnamento-apprendimento efficace (Nigris, 2003). L'insegnante realizza, guidata dal desiderio di capire e di dare senso a quello che sta facendo, una prova di comprensione del testo (cfr. Allegato III) facendo una sintesi tra quello che ritiene necessario per la comprensione del testo e quelle che sono state individuate come caratteristiche positive suggerite dall'INVALSI.

Dopo aver progettato questa azione didattica, l'insegnante dichiara, nella discussione con il ricercatore, un dubbio:

Ins:Ma parlo troppo con i bambini? Perché non riesco mai a finire il lavoro che ho in mente!

L'insegnante chiede dunque una conferma rispetto al suo agire didattico e alla sua efficacia. Il dubbio è stato formulato a partire dal fatto che non riesce a portare a termine i lavori pensati. Il ricercatore, attraverso la video documentazione, mostra all'insegnante un'interruzione del lavoro, per mancanza di tempo. Durante l'esposizione del lavoro a gruppi alla classe, suona la campanella dell'uscita:

Ins: È suonata!!!

Tutti:Di già?

Ins:Idee per continuare questo lavoro?

T:Per il prossimo Martedì possiamo rifarlo!

F:Il prossimo martedì possiamo continuare

G:Possono continuare a presentare ai compagni

Il poter ri-osservare il video dell'azione didattica ha permesso all'insegnante di vedere il coinvolgimento attivo bambini nel lavoro. Questo ha costituito un buon *feedback* per il docente rispetto all'efficacia del suo modo di lavorare. L'opportunità di avere uno sguardo esterno (il

ricercatore) che restituisce parte dell'azione didattica, come evidenza empirica è uno dei punti di forza dell'alleanza tra insegnante e ricercatori (Magnoler, Sorzio 2012).

La prova elaborata dall'insegnante è stata poi tabulata dal ricercatore e dall'insegnante riportando valutazioni coerenti sia con quelle che l'insegnante aveva formulato durante l'anno, sia rispetto agli esiti della prima tabulazione INVALSI. Anche in questo caso la prova è stata consegnata ai bambini e discussa con loro rispetto agli errori commessi. Questa modalità di restituzione è stata interiorizzata dal docente come efficace e quindi viene riproposta come modalità di correzione ulteriore. All'interno di questa "discussione-correzione", viene richiesto all'alunno di esplicitare i passaggi del suo ragionamento, promuovendo quindi una riflessione rispetto alla spiegazione e all'argomentazione (Nigris, 2009). Così come evidenziano Albanese e collaboratori (2007) gli alunni mantengono la conversazione sullo stesso livello cognitivo proposto dall'insegnante e rispondono con una conoscenza alla conoscenza e con una riflessione alla riflessione. Per questa ragione l'abitudine ad un pensiero metacognitivo, promuove metacognizione.

Anche a seguito della somministrazione delle prove INVALSI 2013, il ricercatore ha prodotto una tabulazione dei risultati. Sarà ora riportata la tabulazione relativa agli *item* legati alla comprensione del testo.

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	22	31	71,0	0,0	7
2	25	31	80,6	9,7	8
3	25	31	80,6	9,7	8
4	21	31	67,7	-3,2	6
5	28	31	90,3	19,4	9
6	Assente				
7	23	31	74,2	3,2	7
8	14	31	45,2	-25,8	4
9	21	31	67,7	-3,2	6
10	24	31	77,4	6,5	7
11	24	31	77,4	6,5	7
13	24	31	77,4	6,5	7
14	26	31	83,9	12,9	8
15	17	31	54,8	-16,1	5
16	23	31	74,2	3,2	7
17	12	31	38,7	-32,3	4
18	25	31	80,6	9,7	8

19	25	31	80,6	9,7	8
20	Assente				
21	16	31	51,6	-19,4	5
22	21	31	67,7	-3,2	6
23	22	31	71,0	0,0	7
24	24	31	77,4	6,5	7

N - Alunni che hanno svolto la prova	21
Pm - Punteggio medio della classe in %	71,0
Cv - Campo di variazione punteggi in %	51,6
Ds - Deviazione standard riferita alle %	13,2

Anche in questo caso, come nel precedente, si può verificare un incremento del punteggio medio percentuale della classe: da 63% al 71%.

È stata successivamente proposta una discussione ai bambini, per avere *feedback* sulla prova. L'insegnante ha preferito non utilizzare la somministrazione del questionario ridotto (come avvenuto nello studio di caso precedente), ma di indagare il fenomeno qualitativamente.

Ins: Come avete affrontato le prove?

F: Con coraggio!

T: Tranquillo!

G: Un po' tranquillo e un po' nervoso soprattutto quando ci ha dato il fascicolo.

S: Così così!

R: Un po' preoccupato di sbagliare.

D: Io ero tranquillo.

R: Tranquilla perché se no sbagliavo! Ero solo un po' preoccupata che finiva il tempo!

E: Tranquilla.

C: Tranquillo, perché io quando sono agitato faccio tutto in fretta e quindi ho pensato che era meglio stare tranquillo.

Anche in questo caso i bambini rilevano uno stato emotivo tranquillo, la preoccupazione è riferita al pre-prova, rispetto alla consegna del fascicolo. Successivamente sono state assegnate ai bambini le seguenti consegne scritte:

1. Racconta un momento in cui durante le prove INVALSI hai trovato un esercizio facile. Come ti sei sentito?

2. Racconta un momento in cui durante le prove INVALSI ti sei sentito in difficoltà. Come l'hai superato?

L'obiettivo di questa consegna era quello di promuovere consapevolezza di limiti e risorse di ciascuno e il riconoscimento dell'utilizzo della strategia per affrontare il compito.

1. Racconta un momento in cui durante le prove INVALSI hai trovato un esercizio facile. Come ti sei sentito?

M: Durante le prove INVALSI c'era un fascicolo che era facilissimo dall'inizio alla fine. Mi sono sentita tranquilla e soddisfatta.

A: Durante le prove INVALSI il primo esercizio era facilissimo perchè dovevi crocettare il disegno corrispondente alla parola. Mi sono divertito tanto nel primo esercizio.

A: Il primo fascicolo di italiano è stato semplicissimo, perchè dovevi solo leggere la parola e poi crocettare solo il disegno corrispondente. Mi sono sentita tranquilla alla fine perchè l'avevo fatto tutto.

G: Il momento in cui è stato facile è quando in matematica c'era quanti sono i giorni in una settimana. Mi sono sentita sollevata.

2. Racconta un momento in cui durante le prove INVALSI ti sei sentito in difficoltà. Come l'hai superato?

G: Sono stato in difficoltà in una domanda di matematica, l'ho superata leggendo la domanda.

K: Durante le prove INVALSI di italiano ho trovato una difficoltà. La difficoltà è stata capire il racconto che c'era scritto nel fascicolo. Il racconto parlava di una mamma che dava le multe al proprio bambino. Alla fine ho capito il racconto leggendo tante volte il racconto.

A: Mi sono sentita in difficoltà quando leggevo una spiegazione e non capivo perchè sbagliavo a leggere, però non capivo perchè non mi ricordavo. L'ho superato ri-leggendo quella parte del testo.

I bambini si mostrano consapevoli rispetto ai loro vissuti emotivi: nelle situazioni categorizzate come facili, riferiscono di sentirsi tranquilli, sollevati e soddisfatti, soprattutto quando si rendono conto di essere riusciti a portare a termine il lavoro. In alcuni casi dichiarano anche di essersi divertiti nello svolgimento dei quesiti.

Rispetto alle situazioni di difficoltà rilevano una serie di strategie diversificate per affrontare il compito come: rileggere la domanda, rileggere una parte di testo, fare riferimento ad un'esperienza reale e anche copiare dal compagno. L'obiettivo di condividere queste strategie è quello di utilizzare il gruppo come moltiplicatore di esperienze rispetto al patrimonio del singolo.

Nella fase di *back talk* l'insegnante riferisce come l'accompagnamento del ricercatore sia stato utile, per ragionare sulle pratiche:

"Rispetto a tutto il lavoro svolto, quello che mi è servito di più è stato tornare a riflettere sugli obiettivi che ci si pone nel preparare un'attività, mettere quindi nero su bianco cosa voglio che imparino i miei alunni. È stato utile anche pensare insieme come predisporre il

lavoro: la scelta contenuti, le modalità di presentazione, di restituzione del lavoro”

L’insegnante dichiara dunque come estremamente positiva la condivisione *in itinere* e a posteriori del percorso, con il ricercatore. L’analisi di pratiche, focalizzando l’attenzione sui diversi elementi che compongono l’azione didattica, ha permesso al docente di tornare ad interrogarsi sugli agiti, valutando punti di forza e criticità di ogni intervento. Questa nuova consapevolezza ha dato la possibilità all’insegnante di rivalutare l’utilizzo di una metodologia come il lavoro di gruppo, fino ad allora poco applicata perché ritenuta non efficace. L’intervento del ricercatore è stato vissuto come una risposta alla volontà di capire in maniera più approfondita il fenomeno delle prove INVALSI per orientarsi in modo più consapevole nel nuovo panorama della valutazione esterna. Partire dalle esigenze del docente, dai dubbi, dalle domande formulate ha permesso di costruire un percorso di senso condiviso sull’esperienza delle prove. Questo, come dichiara l’insegnante, ha facilitato la costruzione di senso anche per i bambini sia rispetto all’esperienza delle prove, sia rispetto all’intero percorso realizzato.

Studio di caso insegnante C – classe II

Il ricercatore ha tabulato le prove (in questo caso la prova utilizzata è quella dell’anno 2010-2011, perché l’insegnante aveva già somministrato la prova del 2011-2012 ai bambini) e ne ha dato una restituzione qualitativa, indicando su ogni fascicolo degli alunni gli errori commessi, ma anche quantitativa utilizzando Valtix. Si tratta di un foglio di calcolo automatico, con calcolo della percentuale di risposte esatte e trasformazione in voti numerici. I voti sono stati calcolati secondo la seguente tabella:

VOTI		Percentuali	Indicatori verbali
0* - 4		0 - 49%	gravemente insufficiente
5		50 - 59%	non sufficiente
6		60 - 68%	Sufficiente
7		69 - 77%	Discreto
8		78 - 86%	Buono
9		87 - 95%	Distinto
10		96 - 100%	Ottimo

L'obiettivo dell'utilizzo di questo strumento è stato quello di iniziare ad esplorare quei codici di collegamento tra valutazione esterna proposta dalle prove INVALSI e valutazione interna, quella elaborata dai docenti di classe (Cardarello, 2012).

Quella che segue è stata dunque la rilevazione dei 22 alunni presenti alla somministrazione della simulazione:

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	28	38	73,7	11,8	7
2	28	38	73,7	11,8	7
3	25	38	65,8	3,9	6
4	25	38	65,8	3,9	6
5	27	38	71,1	9,2	7
6	28	38	73,7	11,8	7
7	25	38	65,8	3,9	6
8	22	38	57,9	-3,9	5
9	17	38	44,7	-17,1	4
10	25	38	65,8	3,9	6
11	27	38	71,1	9,2	7
12	10	38	26,3	-35,5	4
13	29	38	76,3	14,5	7
14	16	38	42,1	-19,7	4
15	20	38	52,6	-9,2	5
16	16	38	42,1	-19,7	4
17	Assente				
18	26	38	68,4	6,6	6
19	Assente				
20	21	38	55,3	-6,6	5
21	Assente				
22	Assente				
23	25	38	65,8	3,9	6
24	27	38	71,1	9,2	7
25	27	38	71,1	9,2	7
26	23	38	60,5	-1,3	6

N - Alunni che hanno svolto la prova	22
Pm - Punteggio medio della classe in %	61,8
Cv - Campo di variazione punteggi in %	50,0
Ds - Deviazione standard riferita alle %	13,0

A seguito della restituzione all'insegnante della tabulazione della simulazione delle prove INVALSI, è stata progettata nel primo LPR un'azione didattica: una discussione con i bambini sugli errori commessi nelle prove, partendo dal presupposto secondo cui l'errore può essere utilizzato come risorsa per il processo di apprendimento in atto (Czerwinsky, 2005).

Ins: È cambiato qualcosa rispetto a quello dell'altra volta?

(L'insegnante fa riferimento alla precedente somministrazione avvenuta in gruppo)

R: Mi ricordo che era difficile mettersi d'accordo!

F: Questa volta il suggerimento della riga ti aiutava.

T: Questa prova era un po' più facile perché non dovevi stare a discutere con nessuno.

F: Eravamo con meno dubbi.

I bambini rilevano come l'essere parte di un gruppo non sia risultato funzionale per lo svolgimento della prova, anzi, il dover discutere con i diversi componenti abbia rappresentato fonte di dubbi e difficoltà nel mettersi d'accordo sulla sola risposta da dare. Secondo la classificazione delle diverse tipologie di compito Cohen, identifica questa tipologia di prova come un compito routinario, cioè quel compito che ammette una sola soluzione, non prestandosi quindi per lo svolgimento del lavoro di gruppo. I compiti che risultano più adatti per il lavoro a gruppi, infatti, sono quelli concettuali, che consentono più risposte o più percorsi di soluzione e quindi richiedono effettivamente il contributo di tutti i partecipanti (Cohen, 1999).

Ins: Adesso che l'avete riguardata qualcuno ha cambiato idea?

F: Sceglerei che è perché è troppo sciocco.

Ins: Cosa vuol dire essere sciocco?

F: Significa stupido, quando uno fa le cose senza pensare.

Ins: Ed era per questo che la mamma lo caccia?

F: No.

G: Io la cambierei con la C perché non è che Leo non è abbastanza forte, è perché Leo non vuole andare a caccia.

S: Io avevo messo la b e ora metterei la c.

Ins: Quanti bambini hanno messo la A?

(L'insegnante anche di fronte ad un nuovo errore prosegue la discussione)

Ins: Rileggiamo le diverse possibilità e troviamo cosa non va delle singole possibilità.

D: Tipo da nessuna parte si dice che Leo è sciocco.

Ins: Io sarei tornata a leggere un pezzo del racconto.

R: Tipo qui "Se non te la senti di fare il cacciatore devi andartene dal branco".

Ins: Da qui cosa si capisce?

R:Che Leo non vuole andare a caccia.

L'insegnante procede nella discussione chiedendo ai bambini se qualcuno di loro ha cambiato idea su qualche risposta data in precedenza. Alcuni dichiarano di aver cambiato opinione, ma hanno sbagliato nuovamente. L'insegnante non interviene in maniera diretta nella correzione dell'errore, ma rilancia la questione alla classe. In altri casi problematizza le diverse possibilità, in relazione al testo, dando suggerimenti su strategie che lei avrebbe applicato come efficaci, come ad esempio, la rilettura di una parte del testo.

A seguito del primo LPR, l'esigenza di questa classe era totalmente diversa dalla precedente, l'insegnante utilizza abitualmente la metodologia del lavoro di gruppo, tanto è vero che i bambini sono divenuti esperti nel valutare la coerenza tra metodologia e tipo di compito, quindi vorrebbe proseguire nella progettazione tenendo questo come punto fermo del suo agire didattico.

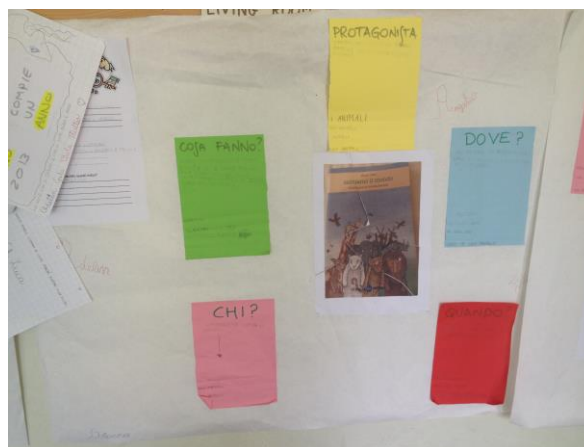
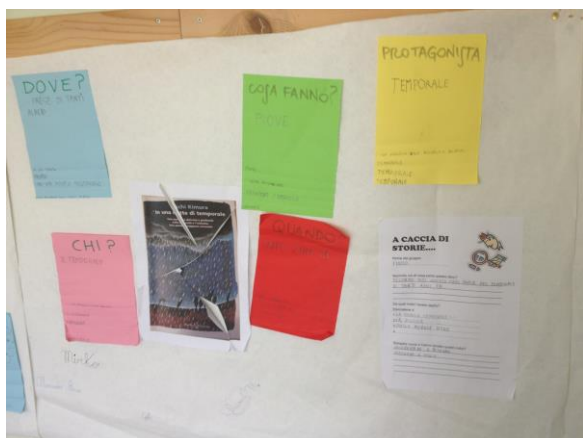
A partire dall'analisi della discussione avvenuta con i bambini e dal quadro di riferimento delle prove INVALSI, tra le diverse competenze chiamate in causa dalla comprensione testuale, anche in questo caso, è stato scelto di approfondire meglio la capacità inferenziale. Anche nelle prove INVALSI, come già specificato nel caso precedente, compare una prima parte specifica legata alla capacità inferenziale (5 *item*), dove a partire dal titolo del racconto, viene chiesto ai bambini di dedurre qualcosa sul contenuto della storia. La scelta è ricaduta su questo oggetto anche perché reputato come il più interdisciplinare possibile.

L'altro elemento divenuto oggetto di discussione nel LPR2 è stata la progettazione dell'azione didattica. L'insegnante, anche in questo caso, dopo il colloquio con il ricercatore, ha deciso di progettare l'azione didattica relativa alla lettura della copertina di un libro. I bambini sono stati dunque divisi a gruppi e la loro scoperta è stata guidata da una scheda "A caccia di storie" (cfr. Allegato II) che forniva indicazioni sull'individuazione dei diversi indizi che hanno contribuito alla formulazione dell'inferenza.

La prima richiesta fatta al gruppo è stata decidere che nome attribuirsi, questo ha avuto l'obiettivo di rinforzare l'appartenenza, favorendo la cooperazione (Negri, 2005). Le copertine sono state selezionate dal ricercatore e dall'insegnante di modo che fossero il più possibile ricche di dettagli e dove il rapporto tra titolo e illustrazioni aprisse a delle domande (cfr. Allegato II). La metodologia attiva scelta è stato il lavoro di gruppo, a partire da una formazione casuale dei gruppi realizzata dividendo in pezzi le copertine e distribuendoli per la classe. Ricomponendo la copertina si sarebbe formato il gruppo di lavoro.

Ins:Hanno fatto la fotografia, la fotocopia di che cosa?
 Gruppo1:Secondo noi hanno stampato la copertina di un libro.
 Gruppo2:Possono essere delle immagini di un libro.
 Gruppo3:La copertina di un libro stampato.
 Gruppo4:La copertina di un libro.
 Gruppo5: La pagina di un libro.

La promozione del processo inferenziale inizia immediatamente quando viene richiesto ai bambini che cosa pensano che sia il foglio che hanno in mano. Anche in questo caso, come nel precedente, i materiali distribuiti sono stati la scheda “ A caccia di storie” e una copertina di libro per ogni gruppo. In aggiunta, sono state ricavate, da una discussione con i bambini, quali sono le domande che possono aiutare a capire di cosa parla il racconto (Protagonista, Dove? Chi? Cosa fanno? Quando?), ogni gruppo aveva a disposizione 5 foglietti colorati, con queste domande per orientare meglio la comprensione.



Ciascun gruppo ha realizzato un cartellone che è stato appeso in classe.

Rispetto al lavoro di gruppo la docente ha evidenziato:

Ins: A volte le dinamiche relazionali sono preponderanti rispetto al compito e ne inficiano i risultati. I tempi tra una consegna e la successiva possono essere molto lunghi anche a causa delle dinamiche di gruppo che si instaurano.

Come note positive di questa metodologia sicuramente c'è la possibilità, anche per i più timidi ed introversi, di dare il proprio contributo.

Nel terzo LPR, l'insegnante ripensando al lavoro svolto dai gruppi, rileva una difficoltà dei bambini, individuata anche nella classe precedente, rispetto al non riconoscimento di una coerenza tra immagine e parola. L'insegnante ipotizza come questa difficoltà possa essere causata “dal potere che l'immagine ha nel loro mondo”.

Quindi progetta un nuovo lavoro specifico su questo: una scheda con tre racconti divisi in parti (titolo, immagine, trama). Per ogni combinazione, manca uno di questi pezzi e i bambini devono ricostruirlo a partire dagli altri due (cfr. Allegato IV).

A seguito di questa attività, svolta da ogni bambino singolarmente, l'insegnante elabora la seguente valutazione che decide di condividere con il ricercatore nel LPR:

Ins: Direi che tutto sommato, dove le informazioni dovevano ricavarle solo dal testo e dal titolo, il livello di comprensione è stato adeguato, pur con digressioni fantastiche che però potevano essere concesse dallo scritto. La difficoltà emerge quando devono mettere in relazione immagini e testo, poiché la parte inerente all'immagine risulta avere un'incidenza superiore sia sul testo, sia sul titolo. La dimensione fantastica risulta essere la preponderante, rispetto alla coerenza logica (in realtà, proprio perché si parla di storie, questa è la prima dimensione che viene attivata) e sinceramente è anche quella su cui ho più lavorato con loro.

L'insegnante ragionando sulla scheda ha rilevato una concentrazione prioritaria degli alunni sull'immagine. Questo elemento non viene usato come informazione volta ad una maggiore comprensione, si ribadisce, anche in questo caso, la preponderanza del canale grafico rispetto a quello verbale, tipica dei nativi digitali (Prensky, 2001).

Il docente opera un'analisi sistematica sia del lavoro, sia delle modalità con cui si è svolto. Entrambe queste condizioni favoriscono la riflessività del docente (Mortari, 2012).

L'insegnante, quindi progetta anche l'azione successiva sullo stesso oggetto d'apprendimento. Scompone nuovamente un racconto in titolo, immagine e trama, consegnando questa volta i diversi pezzi in momenti diversi, per agevolare la costruzione della coerenza tra le diverse parti (cfr. Allegato V). La metodologia scelta, in questo caso, è nuovamente il lavoro di gruppo per valutare se la condivisione tra partecipanti, sia un fattore di promozione di capacità inferenziale del gruppo. A fine lavoro, l'insegnante progetta una discussione in grande gruppo di monitoraggio e valutazione:

Ins: C'entrava quel brano con quello che avevate capito?

Tutti: Sì!

F: Abbiamo scoperto leggendo che il vento era amico della bambina.

R: Nel disegno non c'è scritto il nome della bambina! Invece nel racconto c'è!

S: Abbiamo scoperto che la bambina si chiama Marta.

E: Leggendo il titolo abbiamo capito che c'erano dei particolari, ma nel brano si capiva tutto.

Ins: Quindi se leggo il brano ho più o meno informazioni?

R: Di più e posso cercarle una alla volta.

L'insegnante guida con delle domande la riflessione sulla coerenza tra immagini, titolo e testo. Sostiene i bambini nello scoprire come le informazioni che sono solo indiziarie nel titolo, prendono forma solo dopo la lettura del racconto, conferendo dunque una comprensione di tipo globale, così come dimostra di aver compreso E.: "Leggendo il titolo abbiamo capito che c'erano dei particolari, ma nel brano si capiva tutto".

All'interno dell'LPR è stato valutato come il cambio di metodologia si sia rivelato efficace per due ragioni: la prima è quella di aver permesso all'insegnante di poter avere due tipi di rilevazioni degli alunni, in un primo momento sul singolo, in una seconda fase sul gruppo. Inoltre la rilevazione di informazioni a partire dal titolo e dall'immagine si è rivelata essere un vero e proprio *problem solving* che quindi ha attivato un impegno alto dei partecipanti, diversi livelli (cognitivo, metacognitivo, motivazionale),(Cohen, 1999).

A seguito della somministrazione delle prove INVALSI 2013 è stata progettata una discussione con i bambini per avere dei *feedback* sull'esperienza:

Ins: Io non c'ero quando avete fatto le prove, ma come sono andate? Me lo raccontate.

G: Bene! Benissimo!

Ins: Perché?

D: Erano facili le domande.

M: Due state difficili perché non riuscivo a capire qualcosa.

S: Sono andate bene però con qualche difficoltà nella prova di italiano.

R: E' stato facile, l'unico problemino quello di matematica dei soldi.

C: E' stato facile, però con il tempo avevo qualche difficoltà, era tanto, si però, avevo paura di non farcela. Alla fine è avanzato!

G: Le prove INVALSI sono andate bene, quelle di matematica erano facili, quella di italiano delle crocette sono state facili e mi è avanzato anche tempo.

Ins: Come è andata la prova di lettura?

M: Io ne ho fatte 22.

Ins: Vuol dire che devi velocizzare un po' la lettura, io e l'INVALSI siamo d'accordo.

Anche in questo caso, come nei precedenti, i bambini non rilevano stati emotivi di ansia e evidenziano, invece, una preoccupazione relativa ad aspetti organizzativi, come ad esempio il tempo. È molto importante l'intervento dell'insegnante volto ad esplicitare un accordo tra lei e un'informazione che deriva dalle prove INVALSI. Questo aiuta l'alunno a rafforzare la costruzione di senso che inserisce le prove all'interno di un progetto della scuola, condiviso dall'insegnante. Se come hanno rilevato Fiorilli, Albanese e Gnisci gli alunni mantengono la conversazione sullo stesso

livello cognitivo proposto dall'insegnante e rispondono con una conoscenza alla conoscenza e con una riflessione alla riflessione, questo rileva la grande influenza del potere dell'insegnante sul discente e di come può condizionarlo (Nigris, 2003).

L'insegnante progetta poi una modalità di correzione delle prove, molto interessante, attraverso l'uso della Lim: proietta la prova INVALSI 2011-2012 svolta da qualche giorno e la discute con i bambini. Lo spazio dedicato all'esplicitazione dei processi di ragionamento è un'informazione interessante per l'insegnante rispetto al monitoraggio della competenza metacognitiva del singolo alunno. Sono da riportare alcune osservazioni interessanti dei bambini circa alcuni *item* sulla capacità inferenziale

Quando pensi a qualcuno che dà una multa ti viene in mente qualcuno che

- A. racconta
- B. scrive
- C. guarda
- D. cerca

Ins: Qui cosa avete riposto?

F: Guarda e scrive.

Ins: Perché dici guarda?

F: Tipo la polizia è ferma uno passa veloce e lei guarda.

Ins: Quindi con multa ti viene in mente qualcuno che sta guardando.

F: Prima la polizia guarda, poi la polizia lo insegue, poi accosta e poi scrive la multa.

D: E poi anche cerca perché se non lo trova più, lo deve anche cercare.

Ins: Qualcuno che cerca il colpevole, avete ragione qui era veramente difficile. Quale era l'unica da scartare?

Tutti: Racconta.

L'insegnante chiede ai bambini di esplicitare la ragione per cui hanno scelto quella risposta. Il suo intervento va nella direzione della promozione di una riflessione. La stessa domanda e la successiva riformulazione dell'intervento del bambino da parte del docente hanno l'intento di potenziare l'argomentazione del pensiero.

Ins: Perché dici guarda?

F: Tipo la polizia è ferma uno passa veloce e lei guarda.

Ins: Quindi con multa ti viene in mente qualcuno che sta guardando.

F: Prima la polizia guarda, poi la polizia lo insegue, poi accosta e poi scrive la multa.

Sia la ripresa, sia il chiedere il perché risultano essere “domande per riflettere”, si inseriscono nella discussione come autenticamente interessate e curiose, senza lasciare trasparire nessuna aspettativa dell’insegnante circa la risposta esatta (Nigris, 2009). Alla fine della discussione l’insegnante riconosce la difficoltà dei bambini nel dover identificare la risposta corretta. Anche questo rileva un ascolto autentico di quanto gli alunni riferiscono. Si riporta a tal proposito il lavoro effettuato in relazione alla domanda seguente:

Leggendo il titolo puoi aspettarti che nel racconto ci siano alcune cose. Indica quali.

Metti una crocetta per ogni riga.

Mi posso aspettare che nel racconto ci sia.

Sì No

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) qualcuno che prende una multa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) qualcuno che deve pagare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) qualcuno che perdona | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) qualcuno che è in pericolo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) qualcuno che dà una multa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) qualcuno che ride | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) qualcuno che ha fatto qualcosa che non va | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ins: Qui come è andata, cosa avete messo?

R: In pericolo, perché quello che ha preso una multa magari ha messo in pericolo una persona.

Ins: Può essere qualcuno che perdona?

G: Può essere.

Ins: Spiegami meglio!

G: Sì, perché può essere che chiede scusa.

Ins: G. la multa ti fa venire in mente qualcuno che perdona?

G: Sì.

I bambini raccontano i loro ragionamenti, i loro immaginari e questo rivela una rete di significati molto più ampia di un “apparente” errore. La discussione sopra riportata rileva questo aspetto in maniera esplicita, mostrando come considerando l’errore come una risorsa per l’apprendimento, si dia luogo a discussioni il grado di promuovere ragionamenti articolati e sistematici. Questo modello risulta essere coerente con una didattica di tipo costruttivista (Nigris, 2009).

Si osservi inoltre il lavoro effettuato in relazione al seguente quesito:

In questo racconto si dice che la multa è

- A. un foglietto con un messaggio
- B. un discorso con parole serie
- C. un elenco di cose da fare
- D. un divieto di giocare in camera

Ins:Nelle due frasi che abbiamo letto,eravamo indecisi tra la A e la B
R:Io non direi un foglietto con un messaggio.
Ins:Perché?
R: Perché un messaggio è tipo quelli che si inviano, tipo con la posta.
Ins:Posta elettronica o posta normale, quali?
R:Tutti e due!
Ins:Perché un messaggio è anche quando qualcuno lascia detto qualcosa, quando la mamma o il papà scrive su post-it una cosa per ricordarselo, avete presente?
Tutti:Si!
Ins:Anche quello è un messaggio!Discorso?Invece?
D:Quando parlano.
F:Ma la storia dice che scriveva un biglietto.
T:Guardiamo l'esempio della multa che c'è nel testo.
R:Dobbiamo decidere!
D:Un messaggio ha la caratteristica di essere corto, un discorso è lungo.
G:Però ha parole serie.
R:Una righetta sopra c'era scritto "la multa era un foglietto e lei scriveva sopra cose così" (R. legge una parte di testo per rispondere al quesito)
Ins:Abbiamo 2 inidizi. Questo pezzo come è?
T:Corto!
Ins:È un messaggio o un discorso?
T:Messaggio.
R:In più era un foglietto!
Ins:Quindi quale scriviamo?
R: Il foglietto e un messaggio.

Anche in questo caso diventa interessante osservare la modalità di intervento dell'insegnante: nella prima parte di conversazione cerca di guidare R. nell'esplicitazione di cosa intende per "messaggio". Solo in una seconda fase aggiunge al patrimonio di significati posseduti dall'alunno un'altra esperienza che potrebbe essere per lui familiare e quindi comprensibile al fine di aiutarlo nella soluzione. Come conferma la ricerca condotta da Alison King (1994), riportare un'esperienza che possa far nascere domande, è un modo per promuovere connessioni tra idee e la costruzione di una conoscenza complessa (Nigris, 2009).

L'insegnante successivamente affida lo svolgersi della discussione ai bambini considerandoli dunque capaci di gestire il processo di costruzione della conoscenza. I bambini si confrontano, discutono e si affidano ai loro compagni per trovare riscontri positivi o meno su quanto pensano. Sicuramente il tempo richiesto prima che la conoscenza erronea trovi una formulazione nuova, è maggiore rispetto a quello che impiegherebbe l'insegnante fornendo la risposta corretta, ma questa seconda strada non sarebbe sufficiente a garantire un apprendimento significativo e duraturo

(Ausubel, 1986). I bambini infatti sentendosi attivi costruttori del processo di scoperta si impegnano nel cercare la risposta, ognuno secondo le proprie risorse e potenzialità.

Anche a seguito della somministrazione delle prove INVALSI 2013, il ricercatore ha prodotto una tabulazione dei risultati. Sarà ora riportata la tabulazione relativa alla prova:

n.	punti	Max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	24	39	61,5	-2,3	6
2	28	39	71,8	7,9	7
3	23	39	59,0	-4,9	5
4	19	39	48,7	-15,2	4
5	31	39	79,5	15,6	8
6	27	39	69,2	5,4	7
7	27	39	69,2	5,4	7
8	27	39	69,2	5,4	7
9	22	39	56,4	-7,5	5
10	31	39	79,5	15,6	8
11	25	39	64,1	0,2	6
12	16	39	41,0	-22,8	4
13	33	39	84,6	20,7	8
14	24	39	61,5	-2,3	6
15	13	39	33,3	-30,5	4
16	18	39	46,2	-17,7	4
17	Assente				
18	25	39	64,1	0,2	6
19	Assente				
20	30	39	76,9	13,1	7
21	Assente				
22	Assente				
23	31	39	79,5	15,6	8
24	22	39	56,4	-7,5	5
25	24	39	61,5	-2,3	6
26	28	39	71,8	7,9	7

N - Alunni che hanno svolto la prova	22
Pm - Punteggio medio della classe in %	63,9

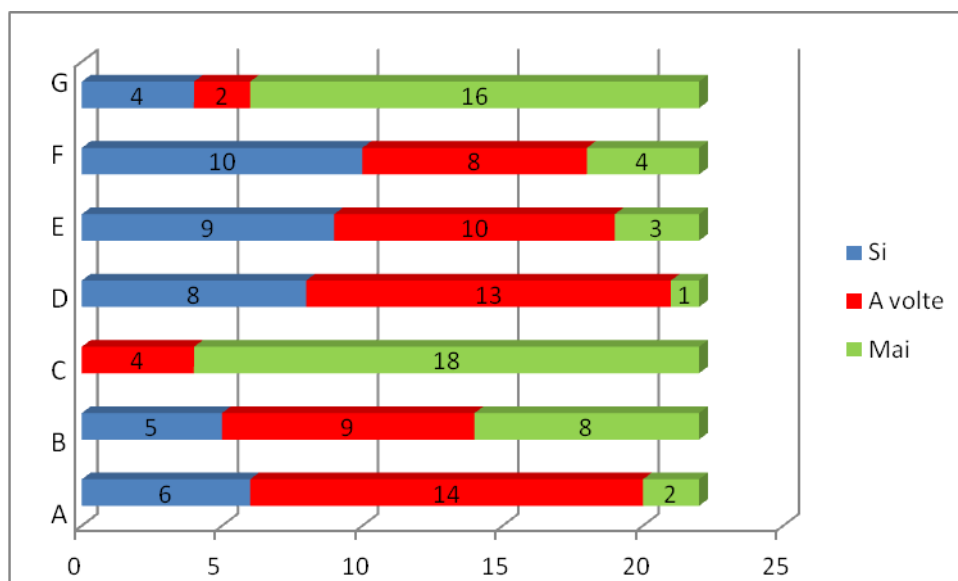
Cv - Campo di variazione punteggi in %	51,3
Ds - Deviazione standard riferita alle %	13,3

Anche in questo caso, come nel precedente, si può verificare un incremento del punteggio medio percentuale della classe: da 61,8% al 63,9%.

Alla fine del percorso l'insegnante ha chiesto ai bambini di compilare una versione rivista, del questionario dello studente che viene somministrato alle classi V (somministrata anche nello studio di caso A), (cfr. Allegato VI; foglio Q4: domande A,B,C,D,E). La revisione del questionario è consistita in una riduzione delle domande calibrando lo strumento maggiormente sui destinatari e inserendo una *item* ad hoc sul percorso di ricerca attuato (Domanda Q5).

Domanda Q5: Ripensando al lavoro fatto con Barbara e le maestre, quali tra le seguenti strategie hai davvero utilizzato per trovare le risposte esatte?

- A. Se non mi ricordavo o ero indeciso, tornavo a rileggere una parte
- B. Ho usato la fantasia e l'invenzione per rispondere ad alcune domande
- C. Ho risposto a caso
- D. Se non capivo una parola, andavo a leggere anche la parte precedente o la seguente
- E. Se non capivo una parola, andavo a cercare il significato rileggendo la frase
- F. Ho cercato di immaginarmi quello che era raccontato
- G. Non ho messo crocette quando non sapevo rispondere

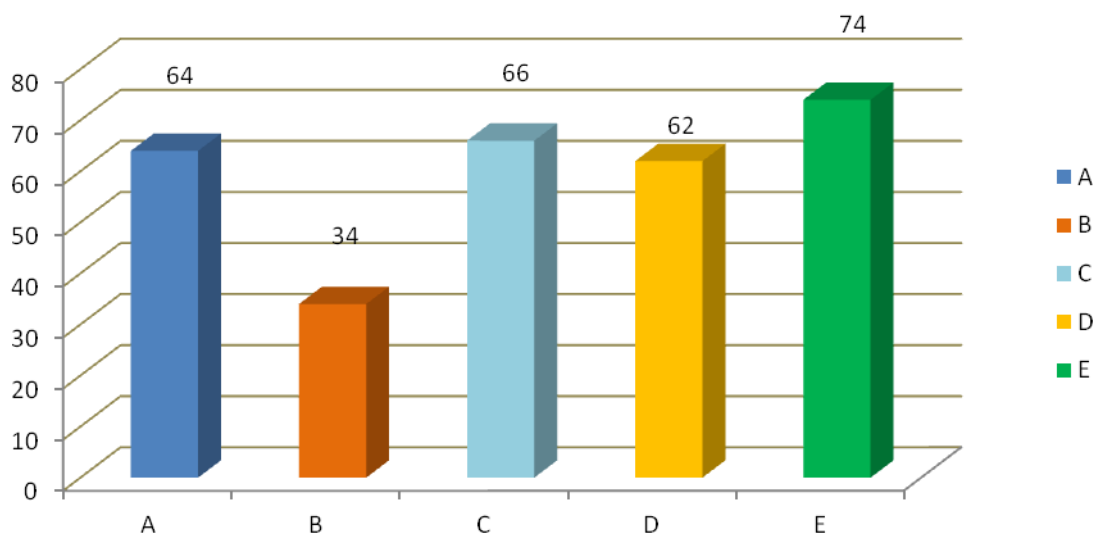


Con questo grafico si mostra la frequenza con cui sono state usate le strategie elencate dall'insegnante durante lo svolgimento delle prove INVALSI 2013. Il grafico mostra come la strategia del tornare a rileggere una parte, la parte precedente o successiva per rispondere alla domanda sia stata maggiormente utilizzata dagli alunni (A;D). 19 bambini su 22 dichiarano di aver usato questa strategia anche per chiarire il significato di alcune parole all'interno di frasi (E). 18 bambini dichiarano di non avere mai sparato a caso e solo 4 dicono che a volte è capitato. Anche la strategia dell'immaginare cosa è stato raccontato viene utilizzata da 18 bambini nella classe.

Si presenta ora la tabulazione della parte selezionata del questionario dello studente. La scala di punteggi attribuibili era da 1 a 4 rispetto a 5 affermazioni. I bambini presenti alla compilazione del questionario erano 22. Il massimo del punteggio raggiungibile per ogni *item* era di 88.

FOGLIO Q4: Pensando alle prove di matematica che hai appena fatto, quanto sei d'accordo con queste affermazioni?

- A. Già da prima ero preoccupato/a di dover fare le prove.
- B. Ero così nervoso/a che non riuscivo a trovare le risposte.
- C. Mentre rispondevo avevo l'impressione di dare risposte sbagliate.
- D. Mentre rispondevo mi sentivo tranquillo.
- E. Mi sono divertito nel cercare le risposte esatte.



Dal grafico emerge come siano più alti i punteggi riferiti alla domanda E, quindi gli alunni si sono principalmente divertiti nel rispondere, è buono anche il punteggio della domanda D. La situazione

che si delinea da queste risposte rileva una preoccupazione iniziale (domanda A), che però non sembra influenzare l'esecuzione della prova (punteggio domanda B). Mentre, anche rispetto al caso precedente, è abbastanza alta la percezione di rispondere in maniera scorretta.

È stato inoltre chiesto ai bambini di raccontare un momento in cui si sono trovati in difficoltà nella prova e di descrivere come l'avessero superato.

G: Mi sentivo molto preoccupata a rispondere alle domande. Ho risposto alle domande facili alle altre a caso.

A: Mi sono trovato in difficoltà quando ho fatto la prova di matematica, ma poi ho visto che sopra la testa della bambina c'era una freccia che indicava 40 cm e ho capito che era alta 40 cm. Ero ancora un po' indeciso, ma poi l'ho detto alla mamma ed era giusto.

C: Mi sono sentita in difficoltà con l'esercizio dei soldi. Sono riuscita a trovare la risposta esatta perché sono andata a rileggere la consegna.

A: Quando c'era la prova di matematica l'esercizio dei nomi, dove c'era Chiara che vedeva allo specchio il suo nome sulla maglietta. Io ho fatto finta di vedermi allo specchio e ho fatto la crocetta.

Diventa interessante discutere le restituzioni che danno i bambini poiché la quasi totalità riferisce difficoltà incontrate nella prova di matematica, all'insegnante di italiano. La docente a posteriori, dopo aver visionato gli esiti delle prove, conferma una maggiore difficoltà della classe con questa disciplina. L'altro elemento positivo di questa restituzione è dunque che gli studenti, rispettando la consegna, non restano legati all'incasellamento disciplinare.

Il livello di consapevolezza che mostrano rispetto alle strategie adottate in caso di difficoltà è buono. Gli alunni riferiscono di essere tornati a ri-leggere la consegna; di aver immaginato una situazione concreta oppure, in alcune occasioni di aver tirato ad indovinare, in coerenza con quanto rilevato dal grafico precedente. A. riferisce di aver chiesto conferma della correttezza di un esercizio alla mamma. Per bambini di 7-8 anni è molto più semplice mostrare una motivazione di tipo estrinseco rispetto ai lavori scolastici, piuttosto che di tipo intrinseco. L'adulto (insegnante o genitore) diventa la figura di riferimento da accontentare e a cui chiedere conferme in caso di dubbio.

Durante il *back talk* l'insegnante ha dichiarato di essere molto soddisfatta del percorso didattico realizzato sulla promozione della capacità inferenziale degli alunni. Ha rilevato l'importanza di avere un tempo diverso per confrontarsi sull'agire didattico con un ricercatore esperto. Questo le ha permesso di ragionare rispetto alla progettazione e alla metodologia da scegliere in modo più

consapevole ed efficace. L'insegnante ha inoltre sottolineato le potenzialità della documentazione video:

Ins: Dal momento che non ci sono più le compresenze è davvero dura confrontarsi o osservarsi a vicenda. Il video mi ha permesso di vedermi da fuori. Se sono in classe sono concentrata sul gruppo, invece con questo strumento ho potuto vedere altre cose che mi sono persa sul momento.

Il marcato interesse dell'insegnante per la metodologia del lavoro di gruppo ha trovato nella documentazione video dei buoni *feedback* rispetto al monitoraggio delle azioni degli alunni e del docente stesso. Le potenzialità del video rispetto alla possibilità di rivedere alcuni momenti oppure focalizzarne hanno rivelato all'insegnante particolari sconosciuti o dinamiche relazionali non immaginate. L'insegnante conclude dicendo che un percorso di questo tipo, dalla forte impronta cooperativa, diviene, per gli alunni, una buona palestra per l'esercizio di quelle che vengono definite essere competenze di cittadinanza attiva.

Studio di caso insegnante D – classe V

Il ricercatore ha tabulato le prove (2011-2012) e ne ha dato una restituzione qualitativa, indicando su ogni fascicolo degli alunni gli errori commessi, ma anche quantitativa utilizzando Valtix. Si tratta di un foglio di calcolo automatico, con calcolo della percentuale di risposte esatte e trasformazione in voti numerici. I voti sono stati calcolati secondo la seguente tabella:

VOTI	Percentuali	Indicatori verbali
0* - 4	0 - 49%	gravemente insufficiente
5	50 - 59%	non sufficiente
6	60 - 68%	Sufficiente
7	69 - 77%	Discreto
8	78 - 86%	Buono
9	87 - 95%	Distinto
10	96 - 100%	Ottimo

L'obiettivo dell'utilizzo di questo strumento è stato quello di iniziare ad esplorare quei codici di collegamento tra valutazione esterna proposta dalle prove INVALSI e valutazione interna, quella elaborata dai docenti di classe (Cardarello, 2012).

Quella che segue è stata dunque la rilevazione dei 20 alunni presenti alla somministrazione della simulazione:

n.	Punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	23	50	46,0	4,8	4
2	19	50	38,0	-3,2	4
3	33	50	66,0	24,8	6
4	13	50	26,0	-15,2	4
5	21	50	42,0	0,8	4
6	9	50	18,0	-23,2	4
7	30	50	60,0	18,8	6
8	39	50	78,0	36,8	8
9	23	50	46,0	4,8	4
10	22	50	44,0	2,8	4
11	Assente	50			
12	14	50	28,0	-13,2	4
13	13	50	26,0	-15,2	4
14	24	50	48,0	6,8	4
15	18	50	36,0	-5,2	4
16	19	50	38,0	-3,2	4
17	18	50	36,0	-5,2	4
18	9	50	18,0	-23,2	4
19	20	50	40,0	-1,2	4
20	30	50	60,0	18,8	6
21	15	50	30,0	-11,2	4

N - Alunni che hanno svolto la prova	20
Pm - Punteggio medio della classe in %	41,2
Cv - Campo di variazione punteggi in %	60,0
Ds - Deviazione standard riferita alle %	15,7

A seguito della restituzione all'insegnante della tabulazione della simulazione delle prove INVALSI, è stata progettata nel primo LPR un'azione didattica volta a stimolare la costruzione di senso nei bambini e a promuovere in loro un senso di autoefficacia. La composizione della classe presenta grandi disomogeneità: c'è un'elevata presenza di bambini stranieri e con certificazioni di disturbi d'apprendimento, il macro-obiettivo dell'insegnante, all'interno di questo percorso, è dunque quello che i bambini imparino a sentirsi competenti.

Ins: Più loro riescono a dare un senso, più prendono passione, vedi che ci stanno, puoi chiedere loro un impegno. Nella mia storia personale una ricerca di senso poteva essere: guarda l'insegnante mi da un lavoro, io riesco a farlo e sono soddisfatto di me stesso, perché l'ho capito e sono

riuscita a farlo. Per un bambino sentirsi capace, magari significa cose diverse, possiamo chiederlo? Possiamo chiedere quando voi vi siete sentiti tanto soddisfatti di voi stessi, senza rimanere nel campo scolastico, anzi lasciandoli liberi.

All'interno di questo LPR l'insegnante focalizza benissimo gli obiettivi del percorso: trovare un senso per i bambini rispetto a quello che stanno facendo, cercando di indagare quali sono le condizioni che li fanno sentire competenti. L'intento, una volta individuate queste condizioni è quello di ri-crearle nel contesto scolastico. Come sostiene De Vecchi dare un senso significa sapere cosa si vuole fare (lo scopo da raggiungere) e perché lo si vuole fare (la ragione che ci spinge ad agire). L'obiettivo è dunque quello di promuovere un sistema scolastico all'interno del quale bisognerebbe fare per apprendere, non il contrario (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999).

L'insegnante ha realizzato dunque la seguente discussione:

Ins: Voglio fare un lavoro molto importante. Vi chiedo di raccontarmi un episodio in cui vi siete sentiti pienamente soddisfatti, perché vi è riuscito bene qualcosa.

C: Ma che è successo qui a scuola?

Ins: Siete liberi, raccontate ciò che volete!

Gabriel: Quando i gemellini ci hanno scelto.

Matteo: Il giorno in cui i bambini di seconda di Clericetti sono venuti a farci visita. Mi è piaciuto guidare la mia bambina.

I: Quando ho imparato ad andare in bici.

G: Quando ho avuto il mio cane, così non mi sentivo più solo.

E: Quando ho fatto il mio primo goal in rovesciata.

O: Quando ho fatto lo scivolo kamikaze alto 80 metri in un parco acquatico.

K: Quando ho imparato a nuotare.

A: Quando sono andata in Olanda in una piscina grande per la prima volta.

Ins: Avete qualcosa da dire che riguardi un po' di più la scuola?

G: Quando ho preso 10 in matematica.

C: Quando ho preso il primo 10 in antropologia.

C: Quando ho preso il primo 10 in storia.

F: Quando ho avuto il mio primo 10 nei verbi.

Lo stralcio di discussione descrive benissimo quello che De Vecchi intende sottolineare quando parla di senso soggettivo. Il senso quindi varia da alunno ad alunno, da insegnante ad insegnante, ma l'autore aggiunge anche come il lavoro di uno studente non possa trovare senso se non in rapporto ad un progetto personale, questo presuppone che l'alunno diventi attore e protagonista di questo processo per realizzarlo. Quasi tutti gli episodi raccontati parlano di un processo di apprendimento, dove i bambini si sono attivati in prima persona per raggiungere un chiaro scopo.

Quando il panorama di riferimento diventa la scuola il senso viene collegato al voto, come sostiene De Vecchi, un modo per dare senso alle attività scolastiche è anche il conseguimento di un buon voto, che quindi consente di innalzare lo status sociale e scolastico dell'alunno. Il voto è una motivazione di tipo estrinseco nell'apprendere, che dunque è molto meno efficace di una motivazione intrinseca legata cioè al contenuto in sé. Tuttavia questa motivazione non è da trascurare, ma diviene compito del docente quello di creare le condizioni che permettano un'integrazione degli apprendimenti nel proprio vissuto quotidiano, promuovendo così anche una motivazione di tipo intrinseco (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999).

L'azione didattica progettata dall'insegnante, all'interno del LPR, per una correzione collettiva delle prove somministrate (2011-2012) è stata quella di ritornare sul testo, ri-copiare le frasi non chiare del testo, provare a riscriverle, descrivendo poi in che modo è avvenuto il processo di chiarificazione. La progettazione di questa azione didattica deriva da questa riflessione dell'insegnante con il ricercatore, nel LPR:

Ins: L'obiettivo è che riconoscano il non chiaro e lo modifichino per renderlo più semplice. Si tratta di un lavoro metacognitivo sulla comprensione del testo! Mettiamoci nei panni di un bambino, io non ho capito questa frase, ma se non l'ho capita, posso riscriverla in modo chiaro?

Ricercatore: Forse a noi interessa il come può fare per modificarla?

Ins: Chiediamo perché non è chiara e in gruppo trovano delle strategie per sbrogliare la non chiarezza. Quindi ognuno evidenzia le parti del testo che non ha capito le trascrivono e motivano perché non sono chiare. Poi fanno il lavoro di gruppo e insieme trovano una soluzione. Poi possiamo anche chiedere quali strategie hanno usato.

Ricercatore: Riassumendo, prima c'è un lavoro individuale, dove ciascuno deve riscrivere righe poco chiare, motivando il perché, poi c'è un lavoro a gruppo, dove grazie al confronto possono riscrivere le frasi di ciascuno in modo che risultino chiare.

Diventa interessante analizzare il processo di progettazione dell'insegnante: per prima cosa identifica l'obiettivo, poi si mette nei panni dell'alunno e valuta se l'attività che sta progettando potrebbe avere senso. Successivamente si analizza anche la metodologia più coerente all'obiettivo, poiché come ricorda Nigris, la scelta di nessuna metodologia è neutra (Nigris, 2003).

La consegna quindi elaborata è stata la seguente:

Lavoro individuale

Ricopio le frasi del testo "Le magie della bidella" che per me non sono chiare, posso ricopiare anche solo parole di cui non conosco il significato.

Lavoro a gruppo

Insieme riscriviamo le frasi in modo che siano chiare a tutti i componenti del gruppo. Elenchiamo le azioni e i pensieri che ci hanno aiutato a ricostruire le frasi.

Gli alunni hanno per lo più individuato parole non chiare all'interno del testo, ma anche frasi dal significato metaforico come ad esempio: "la mamma fece una faccia che ve la raccomando", "infilai le scale". Questa tipologia di frasi, vista l'elevata presenza di bambini stranieri nella classe, risulta maggiormente difficile da comprendere.

Tra le strategie che vengono identificate come utilizzabili per rendere più chiaro quanto non compreso i gruppi hanno elencato:

- Intuito, rileggimento della frase, memoria visiva e mentale;
- Abbiamo pensato frasi più logiche per i ragazzi
- Rileggendo il testo e la collaborazione del gruppo
- Abbiamo capito i significati delle frasi dal contesto, ma ci abbiamo anche pensato

Come proseguimento della discussione precedentemente progettata è stato chiesto ai bambini se si sono sentiti soddisfatti dello svolgimento della prova (2011-2012).

D: Sì, io mi sono sentito soddisfatto del mio lavoro anche perché mi è sembrato semplice e quindi credo di aver fatto tutto giusto!

F: Sì, abbastanza perché ho risposto velocemente, mi è piaciuto, penso di aver fatto bene!

T: No, non sono soddisfatto perché non ho capito alcune domande.

R: Sì, perché sono riuscito a rispondere a delle domande, un po' no perché alcune non le capivo.

A: Sì, mi sono sentito soddisfatto perché ho letto con attenzione e ho capito che ho fatto bene le risposte.

S: No, perché le domande erano difficili.

L'insegnante nel successivo LPR ha esposto al ricercatore le seguenti osservazioni, rilevando come la soddisfazione dei bambini in un compito di apprendimento dipenda da diversi fattori: la completezza nel rispondere, la velocità, il sentirsi sicuri perché si pensa di aver dato le risposte giuste. La non soddisfazione dipende dalla non comprensione, nello specifico delle domande.

Il docente quindi, a partire dalla situazione *empasse* (Meirieu, 1991; De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999) rilevata dai bambini, decide di indagare meglio questo aspetto. Come ricorda Nigris, le domande sono il modo che i bambini hanno di esplorare la realtà, nella sua complessità. Sono la rappresentazione di quel bambino curioso e attento di cui parla Rousseau (Nigris, 2009). Il

bambino manifesta una propensione ad indagare e conoscere la realtà attraverso il porsi domande, familiarizzare dunque con questo strumento può essere utile da due punti di vista: può aiutare l'alunno a comprendere meglio come fornire risposte sempre più coerenti alla richiesta, ma anche ad elaborare una serie di riflessioni meta cognitive, rispetto alle strategie che le diverse domande richiedono. L'insegnante ha dunque ipotizzato di chiedere agli alunni, in gruppo, a partire dalla prova appena svolta (2011-2012) di provare a classificare le domande incontrate, rispetto alla loro impostazione grafica e al tipo di ragionamento richiesto. Diventa importante una familiarizzazione anche con la grafica delle richieste, perché la tipologia di quesiti risulta per gli alunni italiani, particolarmente insolita, in quanto più aderente ad un modello di certificazione degli apprendimenti di tipo internazionale. L'insegnante aveva già mostrato apprezzamento circa le tipologie di consegne presenti nelle prove INVALSI, infatti aveva dichiarato nell'intervista iniziale:

Ins: Le consegne sono particolari, mi piace per esempio il fatto che il bambino deve essere abile a passare da un argomento all'altro con rapidità e poi magari di fare ritorno.

L'oggetto del percorso, cioè la competenza di formulare e di comprendere domande, oltre ad essere uno strumento trasversale a qualsiasi apprendimento, risulta incontrare un'esigenza manifestata dagli alunni di maggiore comprensione e una disposizione dell'insegnante a sperimentarsi in questo campo. Sarà ora riportata la sintesi dei lavori di gruppo:

1- Raggruppare le domande che si assomigliano per impostazione grafica:

- Tabelle
- Risposta scritta
- Inserire punteggiatura
- Mettere 1 crocetta su 4 possibilità
- Sottolineare.

2- Raggruppare le domande per come vi fanno ragionare spiegando il perché:

- Cercare risposte nel testo
- Informazioni che sapevamo già
- Che ci chiedevano di riflettere.

Quanto riportato risulta essere una sintesi dei diversi lavori condotti dai gruppi. Dopo aver risposto alle consegne i gruppi hanno socializzato con la classe quanto rilevato, producendo una sola classificazione condivisa da tutti. Interessante la classificazione "informazioni che sapevamo

già” che si riferisce agli esercizi di grammatica, in quanto richiedono conoscenze che, secondo i bambini dovrebbero essere già state acquisite.

L'insegnante successivamente ha chiesto a ciascuno di scrivere, in maniera anonima, una valutazione del lavoro svolto.

“Questo lavoro è stato utile perché non mi sono mai accorto che ci fossero vari tipi di domande”

“Il lavoro mi è piaciuto perché ci prepara alla prova INVALSI”

“È stato bello, ma un pochino difficile perché mi sono dovuto impegnare con le domande”

“Il lavoro è stato un po' noioso”

“Questo lavoro è impegnativo e anche faticoso, ma è utile perché ci aiuta a capire le prove INVALSI”.

Il fatto che la valutazione richiesta sia stata anonima ha permesso agli alunni di essere autentici nelle considerazioni, infatti compaiono pareri positivi, ma anche negativi. Sono interessanti le considerazioni fatte dei bambini in quanto rivelano consapevolezza nuove circa le diverse tipologie di domande, rispetto al fatto che un lavoro di questo tipo risulta essere impegnativo e faticoso, ma che può aiutare nella comprensione delle prove. Coinvolgere i bambini nell'esprimere un *feedback* rispetto ad una proposta didattica nuova elaborata dall'insegnante, significa realizzare una valutazione di tipo formativo (Scriven, 1991, Weiss, 1999) che prevede un monitoraggio costante del percorso, volto alla promozione di apprendimenti degli alunni. Partire dalla “cultura dei bambini”, come la definisce Mortari (2010, p. 75), costituisce la condizione necessaria per entrare in una sorta di movimento co-generativo tra il mondo di esperienza dei bambini e quello degli adulti. L'insegnante crea dunque spazi dove questo dialogo possa avvenire, “problematizzando autenticamente” il percorso con gli alunni, senza pretendere di possedere la risposta corretta, ma ponendosi autenticamente in ascolto, anche in un'ottica eventuale di ri-progettazione didattica.

Gli alunni hanno successivamente sperimentato, in gruppo, la creazione di domande, a partire da un testo, seguendo le indicazioni relative alle impostazioni grafiche e al tipo di ragionamento richiesto, delineate nel lavoro precedente. Il mettersi in situazione, vivendo in prima persona l'esperienza, era la condizione necessaria per ogni alunno per sperimentare, all'interno del piccolo gruppo, il conflitto socio-cognitivo che genera apprendimento.

Le domande sono state poi sottoposte ai diversi gruppi che hanno cercato di rispondere e hanno stilato una serie di osservazioni circa la loro formulazione (cfr. Allegato VII). Prima che le domande fossero condivise l'insegnante ha suggerito al ricercatore di trascriverle al pc. Questa

operazione ha rappresentato una valorizzazione del loro contenuto. Questo consiglio deriva da un *expertise* di tipo pratico, di chi osserva autenticamente la classe e pratica un'intensa ricerca di conoscenza dei modi con cui gli allievi fanno esperienza al fine di ricalibrare in modo efficace il percorso di insegnamento apprendimento.(Mortari, 2010).

Le osservazioni scritte dai compagni sono state poi condivise all'interno di una discussione:

I: Potevano, aggiungere "Che tipo di racconto è?"

Ins: Invece cosa c'era scritto?

I: Che racconto era.

Gli alunni hanno rivelato in questo lavoro diverse strategie di tipo collaborativo, anche nell'analisi dei lavori degli altri gruppi. Sono state diverse le situazioni simili a quella riportata in cui un gruppo dava suggerimenti rispetto ad una formulazione più chiara della richiesta oppure sottolineava una buona formulazione della domanda:

"la domanda ci è sembrata facile, ma bella!"

"la domanda è stata molto chiara"

"la domanda è espressa bene"

Si sono anche verificate delle discussioni molto produttive su quanto non sia semplice essere chiari e non essere fraintesi, nella formulazione di una consegna

METTERE UNA SOLA CROCETTA:

	Il testo lo dice	Il testo non lo dice	Si sa	Non si sa
Quanti anni ha Doruma				
Chi è Kulala				
Oda ha un cane				
Che cos'è un diavolo				
Nel testo c'è un drago				

C: Io per esempio, volevo avere chiarezza qui. C'è scritto si sa e non si sa, cosa intendi?

I: Tipo alcune cose, anche se non le dice nel testo si sanno, tipo che cos'è un diavolo il testo non lo dice, ma io credo che almeno la maggior parte di noi la sa!

C: Oda ha un cane, voi avete scritto non si sa, ma non lo dice neanche il testo. Se dite che si deve mettere una sola crocetta come si fa?

I: Si, lo so perché poi anche io me ne sono accorto, potevi scegliere o non si sa o il testo non lo dice e io volevo cambiare in scegli due risposte.

C: Invece se posso darvi un consiglio su quella domanda, nelle risposte si poteva scrivere o non si sa oppure il testo non

lo dice, non tutti e due.

Quello che avviene è uno scambio produttivo tra alunni, l'oggetto diviene la chiarezza della formulazione della domanda che non sempre trova comprensione nel destinatario. I compagni chiedono chiarimenti o danno suggerimenti e consigli argomentando le loro posizioni. Una sintesi delle osservazioni dei diversi gruppi è riportata nell'Allegato VII. Si è realizzato dunque quello che in letteratura si definisce un modello di tipo cooperativo, basato sulla correlazione positiva fra persone e obiettivi: l'impegno e la partecipazione del singolo al lavoro, favoriscono l'apprendimento personale e quello del gruppo, in cui ciascuno può riconoscersi e essere riconosciuto dagli altri come una risorsa importante (Negri, 2005).

Coerentemente con il percorso portato avanti fino ad ora, dopo la somministrazione della prova INVALSI prevista per l'anno in corso (2012-2013) è stato chiesto ai bambini di dare una valutazione allo strumento. Prima organizzando una discussione, mentre successivamente è stata chiesta la compilazione di una scheda di valutazione delle prove INVALSI, strutturata dal docente durante il quarto LPR, pensando a dei punti coerenti con il percorso sviluppato:

Scheda di valutazione delle prove INVALSI:

1. Ripensa alle domande della prova di italiano e a quelle della prova di matematica e prova a strutturare un confronto affrontando i seguenti punti:
 - Somiglianze
 - Differenze
 - Preferenze (fai almeno un esempio e spiega il perché ti è piaciuto)
2. Pensi che l'aver formulato delle domande ti abbia aiutato a comprendere meglio le consegne della prova di matematica?
3. Ti sembra che le domande di italiano siano adatte ad un bambino di quinta? Motiva la tua risposta.
4. Ti sembra che le domande di matematica siano adatte ad un bambino di quinta? Motiva la tua risposta.

La domanda numero uno esplora la capacità acquisita dai bambini di classificare le differenti modalità di domande presenti nelle prove. Il secondo punto chiede agli alunni un *feedback* sull'utilità del percorso svolto rispetto alle prove. Il punto 3 e il punto 4 interpellano la "cultura dei bambini" rispetto all'adeguatezza delle domande formulate.

Ecco alcuni stralci delle schede di valutazione delle prove:

Punto1

A:Somiglianze: c'erano delle tabelle uguali.

C:Somiglianze: Per esempio le domande multiple a crocette.

I:Somiglianze: Secondo me le somiglianze sono: le domande trabocchetto, le domande sono un po' difficili e bisogna sempre mettere delle crocette

D:Io se ripenso alle domande della prova INVALSI di italiano c'era una somiglianza con matematica nelle tabelle, nelle risposte multiple e anche nei trabocchetti.

A:Ci sono somiglianze tipo le domande a crocette, quelle a risposta libera, infine la griglia dove devi crocettare.

K:Si assomigliano tanto come contenuto, ma anche come grafica.

D:Differenze: non c'erano in tutte e due le stesse possibilità di risposta.

F:Differenze: su matematica si doveva calcolare e in italiano c'erano le risposte libere.

Punto 2

T: Per me aver formulato delle domande non mi ha aiutato in matematica.

G:Si penso che mi sia stato utile.

F:Si mi ha aiutato perché poi è stato più facile fare matematica.

D:Si mi ha aiutato molto a capire.

K:Si perché si perché ho imparato anche io a fare domande.

G:Si perché mi ha aiutato a comprendere di più il contenuto della domanda.

C:Si mi ha aiutato perché prima non ne sapevo niente.

I:Si penso che mi abbia aiutato, per pensare.

Rispetto al primo punto le somiglianze e le differenze sono molto influenzate dal lavoro condotto nei gruppi. I bambini si sono appropriati di un linguaggio condiviso che quindi trasferiscono ad una nuova situazione. La maggior parte della classe rileva un'utilità del lavoro svolto anche nello svolgere le domande di matematica. Il clima disteso, l'ascolto autentico e il rispetto delle "culture dei bambini" consentono anche ad alcuni di rilevare una scarsa utilità del lavoro.

Punto 3

F:Si sono adatte perché sono facili.

G:Si sono adatte ai bambini di classe quinta però alcune sono facilissime.

D:Si perché si capiscono bene.

Punto 4

D:Le domande sono adeguate perché sono piene di informazioni.

A:Si per me sono state sulla media.

F:Penso che le domande di matematica siano adatte ai bambini perché sono facilissime, più di quelle di italiano.

R:Si sono adatte a bambini di classe quinta però alcune sono un po' difficili.

I:Si perché bambini delle classi inferiori potrebbero fare confusione con le espressioni.

S:Alcune domande sono un po' complesse e quindi non adatte ad un bambino di quinta.

Sia per il punto 3, sia per il punto 4 i bambini dichiarano che le domande sono adeguate alla loro età. Solo un alunno rileva un'eccessiva complessità pensando al destinatario.

Data la complessità del tessuto sociale di questa classe, è sembrato opportuno all'insegnante chiedere agli alunni un'opinione riguardo anche il questionario dello studente. L'insegnante ha quindi progettato di discutere lo strumento con i bambini dopo averlo fatto visionare a tutti.

Ins: Adesso che avete visto il fascicoletto, ditemi se avete delle osservazioni importanti da fare.

I: Per me sono adeguate per un bambino.

G: Per me sono adeguate per un bambino, ma sono anche troppo personali.

Y: Le domande a volte sono sia facili sia difficili, quindi bisogna rispondere con cautela.

Ins: Cosa intendi per cautela?

Y: Con attenzione.

Ins: Vorrei che voi poneste l'attenzione su questo fatto, che cosa vorreste raccontare di voi rispetto alla scuola che questi signori dell'INVALSI non vi hanno chiesto?

O: Per me hanno dimenticato qual è il comportamento del bambino, come è timido, aggressivo, simpatico!

C: Potevano chiedere quante volte o al mese, o alla settimana, un bambino manca, così riescono a capire quanto un bambino può capire.

Gabriel: Hanno dimenticato che tipo di voti prendi, la media.

O: Potevano chiedere che genitori avete? Se stanno troppo al lavoro, non lo so, se sono troppo severi.

I: Se ti chiedono dei genitori, questo diventa troppo personale.

O: Io l'ho detto perché magari un bambino si trova male con i propri genitori, e non riesce ad andare bene a scuola.

Ins: Ma questo ti sembra troppo personale, oppure è importante metterlo in luce?

O: Secondo me è importante per capire bene il bambino chi è.

Ins: La famiglia è un punto importante, poi che cosa raccontereste, secondo voi quando i signori dell'INVALSI vanno a leggere il vostro questionario sanno tutto di voi?

I: Non sanno tanto di noi, sanno solo quello che abbiamo risposto lì.

C: Magari potrebbero chiederti non solo di quello che succede a scuola perché qui io studio, studio, studio, faccio un po' i compiti, gioco un po' in giardino, magari potresti chiedere come funziona il tuo week end a casa, come ti organizzi.

Ins: Se pensate al vostro percorso scolastico, vi viene da aggiungere qualcosa?

C: Per il percorso scolastico è giusto così.

Con una composizione di classe come questa la compilazione del questionario non è una cosa da sottovalutare, anche perché, come dimostra la discussione sopra riportata, i bambini costruiscono una serie di opinioni a riguardo. Gli alunni ritengono adeguate le domande, ma appena un compagno accenna al fatto che siano troppo personali, tutti concordano.

L'insegnante cerca di portare il suo intervento rispetto ad una raccolta di informazioni, che secondo lei è mancante nel questionario, relativa alla storia scolastica dei bambini.

Già nell'intervista iniziale si era espressa in questo modo:

Ins: Il questionario rileva una serie di cose, ma la storia scolastica di quella classe è assente. Non so come si potrebbe integrare, non si può valutare troppo estrapolando dal contesto, per esempio il *turn over* dell'insegnante è un dato che non si possiede. Accade ovunque, ma non si può prescindere da questo, la difficoltà è sia per me che sono arrivata l'anno scorso sia per loro. Ci sono tutta una serie di energie che devono essere impegnate in questo senso, a volte anche a discapito del contenuto.

L'insegnante rivela una preoccupazione circa la mancanza di informazioni relative al contesto scuola, che possono influenzare anche le scelte didattiche e quindi le prestazioni degli alunni. Gli alunni non valutano come mancante il tassello scuola, se non rispetto a delle informazioni ben precise ed oggettive da rilevare, come i voti presi e il numero di assenze. O. apre una digressione sulla sua storia personale, che l'insegnante ascolta, accoglie e tutela, con un intervento di sintesi e di rilancio successivo sulla scuola.

La prova INVALSI si compone anche di questo strumento, l'averlo discusso e analizzato con i bambini, promuove una maggiore costruzione di senso rispetto al fatto che l'esperienza delle prove, sia inserita in un percorso di apprendimento più ampio, condiviso dalla docente e dalla scuola.

Il ricercatore ha consegnato all'insegnante la tabulazione della parte di prove INVALSI relativa alla comprensione del testo delle prove INVALSI 2012-2013.

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	30	60	50,0	-8,3	5
2	41	60	68,3	10,0	6
3	50	60	83,3	25,0	8
4	24	60	40,0	-18,3	4
5	30	60	50,0	-8,3	5
6	28	60	46,7	-11,7	4
7	33	60	55,0	-3,3	5
8	46	60	76,7	18,3	7
9	44	60	73,3	15,0	7
10	42	60	70,0	11,7	7
11	Assente				
12	22	60	36,7	-21,7	4
13	33	60	55,0	-3,3	5
14	39	60	65,0	6,7	6

15	34	60	56,7	-1,7	5
16	39	60	65,0	6,7	6
17	46	60	76,7	18,3	7
18	35	60	58,3	0,0	5
19	25	60	41,7	-16,7	4
20	30	60	50,0	-8,3	5
21	29	60	48,3	-10,0	4

N - Alunni che hanno svolto la prova	20
Pm - Punteggio medio della classe in %	58,3
Cv - Campo di variazione punteggi in %	46,7
Ds - Deviazione standard riferita alle %	13,4

A fine percorso il punteggio medio in percentuale della classe è ora del 58,3%, mentre alla prima rilevazione era del 41,2%. Si è registrato dunque un incremento nella *performance* rispetto al valore iniziale, anche se rimangono numerosi i casi di prova non sufficiente.

A conclusione del percorso, coerentemente con il ruolo attivo che gli alunni hanno avuto all'interno di tutte le fasi di progettazione del percorso, l'insegnante ha proposto a ciascuno alunno di scrivere una lettera (è stata consegnata loro già impaginata, cfr. Allegato VIII) ai ricercatori dell' INVALSI, inviando dei *feedback* sulla prova e possibili suggerimenti per eventuali modifiche.

L'espedito della lettera, come discusso durante il penultimo LPR permetteva ai bambini di avere un destinatario cui rivolgersi, una persona reale cui riferire impressioni, opinioni e valutazioni. Anche questa sorta di espedito narrativo ha permesso che i bambini fossero particolarmente coinvolti nel compito, restituendo parte delle osservazioni svolte durante tutto il percorso.

Saranno riportati ora alcuni stralci delle lettere scritte dai bambini:

Per me le prove erano facili e durante l'esecuzione mi sono sentito tranquillo. Avrei dei consigli da darvi: potreste dare a quelli di quinta solo un'ora, al posto che un'ora e un quarto. Nella prova di italiano potreste far diventare il secondo testo più corto e più semplice e potreste specificare meglio la parte di geometria. Mi sono scordato di una cosa sul tempo: potreste farci consegnare le prove appena abbiamo finito e non aspettare che finisca il tempo.

Le prove mi sono sembrate tutte e due facili e mi sentivo tranquillo.

Il tempo è adeguato, il primo testo deve essere più lungo perché siamo carichi, il secondo corto perché siamo un po' più stanchi.

Vorrei anche sapere come sono andate le mie prove!

Ciao a tutti i ricercatori, spero che la mia prova sia andata bene.

Ciao sono G. e vivo a Milano. Le prove INVALSI di italiano era un po' difficili, quella di matematica più facile. Perché mi avete dato il questionario se non vi conosco e non so i vostri nomi?

Ciao da G.

P.S Da chi sono state scritte le prove e i testi da chi?

Le prove INVALSI sono state un po' faticose, i testi hanno alcune parole che non conosciamo. Ho fatto del mio meglio per farle ed ero curioso di vedere come erano.

Per voi è faticoso questo lavoro? Perché non dite chi siete?

Vorrei raccontarvi come stavo quando facevo le prove INVALSI. Quando le ho fatte mi sono sembrate un pochino difficili, dopo quando ci hanno dato le prove personali, mi sono sembrate facili perché erano cose su di noi. E' stato anche divertente, le prove INVALSI sono come degli esercizi per far vedere quello che abbiamo imparato.

Mi piace tanto la prova INVALSI, anche se l'ho fatta un po' male perché sono arrivato in Italia due anni fa. Anche se non ho capito vorrei dire qualcosa: il testo è troppo lungo e vogliamo sapere come è andata la prova.

In accordo con le evidenze empiriche raccolte dalla ricerca "Promuovere la cultura della valutazione nella scuola: l'esperienza delle prove INVALSI" rispetto agli studenti degli altri ordini di scuola, anche i bambini della Scuola Primaria nella loro valutazione riferiscono tutta la complessità dell'esperienza delle prove. Gli alunni danno informazioni sul tempo, sulle tipologie di testo scelte, sull'organizzazione, elaborano richieste precise: chi sono gli autori dei questionari? Oppure richiedono un *feedback* sull'andamento della prova. In parte, l'insegnante ha ipotizzato che lo strumento della lettera abbia influenzato in parte l'attenzione dei bambini sul bisogno di aver un destinatario.

I bambini non hanno solo elaborato valutazioni e richieste, ma hanno proposto anche suggerimenti molto interessanti per agevolare le comprensioni testuali come ad esempio

Vorrei che i testi li scrivessimo noi.

L'insegnante in fase di *back talk* ha redatto una specie di *vademecum* per il docente che deve affrontare le prove con la classe identificando i punti di forza del percorso. Il docente dichiara come molto positiva la possibilità di non lavorare in solitudine, rispetto alla progettazione di ipotetici lavori:

Ins: la presenza di un esperto mi ha aiutato a chiarire gli aspetti burocratici, pratici, organizzativi, riducendo i livelli di ansia o di preoccupazione, ma soprattutto mi è servita per guardare le prove INVALSI in modo diverso.

Quelli che seguono sono quelli che l'insegnante ha identificato come "atteggiamenti" del docente, appresi durante il percorso, che dichiara essere molto utili:

- Interrogarsi spesso sul significato delle prove.
Cercare dei sensi. Questi potrebbero dare delle svolte ai lavori previsti.
- Informare i bambini sull'esperienza che dovranno compiere
L'informazione deve essere chiara, non allarmistica o denigratoria.
- Ascoltare ciò che i bambini diranno a riguardo, potrebbe tornare utile successivamente.
- Far vedere ai bambini delle vecchie prove, illustrandone struttura e caratteristiche

Ad esempio in italiano far vedere la struttura per cui: c'è prima la prova di comprensione, poi le domande di grammatica. Far notare l'articolazione delle domande stesse. Notare che solitamente prima compare un testo narrativo poi informativo, mentre in matematica ci sono domande che riguardano il calcolo, altre le previsioni, altre la geometria. Rispetto alla varietà di consegne sono tantissimi gli aspetti da prendere in considerazione.

L'insegnante riferisce come attraverso semplici conversazioni, con domande guida, si possono mettere i bambini nella condizione di essere loro stessi a scoprirne le caratteristiche delle prove, creando situazioni euristiche, in grado di incuriosirli, coinvolgerli ed attivarli.

- Non dimenticare l'idea di bambino nella sua "interezza"
Quando si effettuano simulazioni o piccoli esercizi simili alle prove, prendersi sempre cura degli aspetti cognitivi, metacognitivi, emotivi.
- Restituire l'esperienza delle prove INVALSI
Elaborare con i bambini l'esperienza appena fatta. Possibilmente effettuarne una restituzione, per rendere l'esperienza completa.
- Scegliere un percorso
Somministrare qualche prova e sulla base dei primi risultati decidere quale percorso di lavoro attivare (quali aspetti potenziare). I bambini di classe quinta, potrebbero dare un aiuto a scegliere il percorso. Utili risulteranno essere le loro domande, i loro dubbi.
- Prepararsi per tempo
Meglio sarebbe iniziare nei primi mesi di scuola. In questo modo si garantirebbero tempi adeguati di elaborazione e di riflessione, evitando il rischio di fare il percorso frettolosamente o di "iperstimolare" gli alunni negli ultimi mesi.

La considerazione più ampia che ha sottolineato l'insegnante è che lavorare in questo modo è molto più coerente con le Indicazioni Nazionali e promuove maggiormente competenze negli alunni.

Studio di caso insegnante E – classe V

Il ricercatore ha tabulato le prove e ne ha dato una restituzione qualitativa, indicando su ogni fascicolo degli alunni gli errori commessi, ma anche quantitativa utilizzando Valtix. Si tratta di un foglio di calcolo automatico, con calcolo della percentuale di risposte esatte e trasformazione in voti numerici. I voti sono stati calcolati secondo la seguente tabella:

VOTI	Percentuali	Indicatori verbali
0* - 4	0 - 49%	gravemente insufficiente
5	50 - 59%	non sufficiente
6	60 - 68%	Sufficiente
7	69 - 77%	Discreto
8	78 - 86%	Buono
9	87 - 95%	Distinto
10	96 - 100%	Ottimo

L'obiettivo dell'utilizzo di questo strumento è stato quello di iniziare ad esplorare quei codici di collegamento tra valutazione esterna proposta dalle prove INVALSI e valutazione interna, quella elaborata dai docenti di classe (Cardarello, 2012).

Quella che segue è stata dunque la rilevazione dei 20 alunni presenti alla somministrazione della simulazione:

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	27,25	33	82,6	24,9	8
2	12,25	33	37,1	-20,6	4
3	26,5	33	80,3	22,6	8
4	21,25	33	64,4	6,7	6
5	24,5	33	74,2	16,5	7
6	20	33	60,6	2,9	6
7	14	33	42,4	-15,3	4
8	8,25	33	25,0	-32,7	4
9	Assente				
10	28	33	84,8	27,1	8
11	27,5	33	83,3	25,6	8
12	20,5	33	62,1	4,4	6
13	8,75	33	26,5	-31,2	4
14	17	33	51,5	-6,2	5
15	21,5	33	65,2	7,4	6
16	17,25	33	52,3	-5,4	5
17	26,5	33	80,3	22,6	8
18	25,5	33	77,3	19,6	7

19	17	33	51,5	-6,2	5
20	15,5	33	47,0	-10,8	4
21	21	33	63,6	5,9	6

N - Alunni che hanno svolto la prova	20
Pm - Punteggio medio della classe in %	60,6
Cv - Campo di variazione punteggi in %	59,8
Ds - Deviazione standard riferita alle %	18,6

A seguito della somministrazione simulazione delle prove INVALSI, è stata progettata nel primo LPR un'azione didattica: una autovalutazione dei bambini rispetto alle prove. Quanto progettato è assolutamente in linea con una serie di scelte didattiche che l'insegnante, in sede di intervista iniziale ha dichiarato:

Ins: La scelta è quella di togliere tutti i fronzoli, le grechine, tutte le cose che non hanno senso se imposte, abbiamo cercato di fare in modo che loro si gestissero in autonomia il quaderno, lo personalizzassero. Abbiamo cercato di abituarli ad usare la loro testa per giudicare quello che gli arriva davanti. Perché sto facendo questo? A cosa può servire? Questo credo sia stato un aspetto che è stato sempre presente nell'arco di questi 5 anni.

I bambini sono dunque abituati a raccontare e ad esplicitare quello che pensano, rispetto a ciò che accade a scuola e a valutarne il senso. Verranno ora riportate alcune autovalutazioni dei bambini (saranno riportate le autovalutazioni complete in Allegato IX).

T: Secondo me le prove INVALSI sono state facile e difficili, in alcuni momenti le domande sono più difficili da fare e da capire, in altre sono più facili.

P: Secondo me le prove non erano né tanto né tanto difficili perché c'erano molte cose di ragionamento e da capire la consegna.

A: La prova è stata per me abbastanza facile perché oltre a basarsi sulla matematica e sui calcoli si è basata soprattutto sulla logica e ci ha aiutati a fare più attenzione a quello che c'è scritto sulla consegna.

C: Io nelle domande cercherei di farci capire meglio l'esercizio perché alcune domande non erano chiare.

L: Io suggerirei di leggere attentamente la consegna i dati poi osservare bene il disegno. Io vorrei dire alla persona che scrive l'esercizio di non mettere disegni che confondono, perché alcuni bambini non capiscono.

Rispetto agli stralci delle autovalutazioni qui riportate i bambini evidenziano delle difficoltà nella comprensione delle domande, segnalandole come “difficili da capire”, “non chiare”. L. sottolinea come alcuni esercizi nella loro non chiarezza confondono i bambini quindi suggerisce agli autori delle prove di rivederli. Sempre L. a fronte di questa difficoltà esprime comunque una strategia per contrastarle “prestare attenzione alla consegna e ai disegni”. I bambini articolano delle osservazioni molto consapevoli ed argomentate sia sulla prova sia sul loro modo di affrontarla. Sembrano dunque aver introiettato, quello che Piaget definisce essere un processo di *self-regulation* (1976), come capacità di pianificazione e monitoraggio delle proprie azioni. La dichiarazione iniziale dell’insegnante e la consapevolezza manifesta dei bambini vanno a confermare molte ricerche che suggeriscono come lo sviluppo meta cognitivo possa essere facilitato dall’insegnamento di strategie specifiche e generali che incoraggiano il bambino a pianificare, a coordinare le azioni durante un’attività, e a valutarne i risultati e i propri progressi (Brown, 1987).

A seguito della restituzione ad opera del ricercatore della tabulazione delle prove (2011-2012), l’insegnante decide di progettare una correzione collettiva, attraverso una discussione sugli errori commessi.

(dopo aver lasciato 10 minuti per riguardare la prova)

Ins: Si direi che va abbastanza bene, ci sono alcuni errori dovuti cose che non abbiamo ancora fatto, come ad esempio quello della percentuale, quello della media, e quello con il grafico a torta, alcuni errori sono dovuti proprio al non aver affrontato l’argomento, altri invece sono un pochettino più da spiegare. Guardiamo un attimo, io non so voi singolarmente come l’avete fatto, ma io qui ho un fascicolo su cui ho quante persone hanno sbagliato l’item, il primo l’avete fatto giusto in tanti, non parliamo di questi che avete fatto bene, poi invece se qualcuno ha dubbi anche su questo viene a chiedermelo in un altro momento, parliamo di quelle che sono andate un pochino peggio.

Prima di iniziare la discussione l’insegnante si assume la responsabilità di alcune scelte didattiche fatte che hanno implicato la non trattazione di alcuni argomenti che quindi possono aver causato degli errori.

L’insegnante dichiara di voler discutere degli *item* che riportano il maggior numero di errori, ma sottolinea che se qualche bambino dovesse necessitare di alcune spiegazioni aggiuntive ci sarà un momento dedicato anche a questo. La consegna è chiara e focalizza bene l’ambito di discussione, dichiarando una disponibilità dell’insegnante ad accompagnare il percorso degli alunni verso una ristrutturazione delle diverse rotture cognitive incontrate (De Vecchi, Carmona-Mangaldi, 1999, p.99). Saranno ora riportati alcuni *item* oggetto della discussione.

L'insegnante ha consegnato a Lucia e a Giada due fogli uguali di carta bianca rettangolari e due foto rettangolari uguali. Le due ragazze devono incollare le foto sul foglio bianco. Hanno eseguito il lavoro in questo modo:



Lavoro eseguito da Lucia



Lavoro eseguito da Giada

a. Chi ha lasciato più spazio bianco?

- A. Lucia
- B. Giada
- C. Lucia e Giada hanno lasciato lo stesso spazio bianco
- D. Non si può sapere perché non si conoscono le misure

Ins: T. dimmi tu, che mi piacciono sempre i tuoi ragionamenti. Tu cosa hai scritto?

T: Lucia e Giada hanno lasciato lo stesso spazio bianco, perché hanno usato lo stesso foglio e la stessa foto.

Ins: C'è un foglio di forma rettangolare, c'è una foto di forma rettangolare, se io l'attacco qui o qui, cambia qualcosa? *(nel frattempo illustra con un esempio reale cosa significa)*. Di cosa stiamo parlando ragazzi? Se non dovessimo chiamarlo spazio, in che altro modo potremmo chiamarlo?

D: Area!

Ins: Stiamo parlando del confronto tra l'area di 2 figure, se la base è sempre la stessa e se io ho una foto, di qualsiasi forma, ma la foto è la stessa, cambia qualcosa rispetto all'area bianca?

Tutti: No

Ins: Se volessi fare una prova matematica, cosa faccio?

I: Misuro i lati, devi calcolare l'area del rettangolo grande quello piccolo e poi fai una meno l'altra.

Ins: Non conta dove posiziono la foto, l'area è sempre l'area.

S: Ma infatti anche nella consegna sottolineava che erano fogli uguali e foto uguali.

Ins: C'è qualcuno che ha dato la risposta sbagliata e la vuole leggere giusto per capire...

S: Io ho detto che ha lasciato più spazio Giada, perché lei l'ha messa al centro quindi ho pensato che aveva lasciato più spazio, ma ora ho capito!

F: Io ho provato a farlo e ho visto che lo spazio era lo stesso.

Ins: Hai fatto dei tentativi! Brava!

L'insegnante valorizza T. per incoraggiarlo a rispondere. A seguito della risposta corretta, l'insegnante, riformula la spiegazione a partire dalla pratica, quindi cerca di dare un esempio concreto di quanto richiesto dall'*item*. L'altro intervento dell'insegnante assolve alla sua funzione da "facilitatore" (Nigris, 2009), per cui cerca di promuovere le condizioni perché i bambini possano

creare un collegamento tra quanto l'*item* propone e un concetto matematico da loro studiato: l'area. Quello che si sta strutturando in questo momento è la creazione di un collegamento esplicito tra quanto proposto dalle prove INVALSI e quando invece riguarda la didattica d'aula quotidiana. Dopo aver chiesto di argomentare anche con dei calcoli il ragionamento che si sta strutturando, l'insegnante chiede a chi ha sbagliato di provare a spiegarne la ragione. L'insegnante non sanziona l'errore, non lo giudica, ma lo ritiene il punto di partenza per capire (Nigris, 2003). Questo atteggiamento deve essere stato assimilato dai bambini tanto è vero che l'errore viene riferito, senza timore. L'insegnante rinforza poi una strategia dichiarata da F. che è stata quella di procedere per tentativi ed errori.

Rispetto all'*item* che sta per essere presentato l'insegnante non sa come giustificare l'errore commesso da diversi alunni, riferisce infatti al ricercatore:

Ins: Questo proprio non capisco perché l'hanno sbagliato, devo chiederglielo perché sono curiosa.

Fai una crocetta sul numero che si avvicina di più a quello scritto a parole:

a. un decimo

- A. 10
- B. 0,09
- C. 0,01
- D. 0,15

b. sette centesimi

- A. 700
- B. 6,07
- C. 0,08
- D. 7

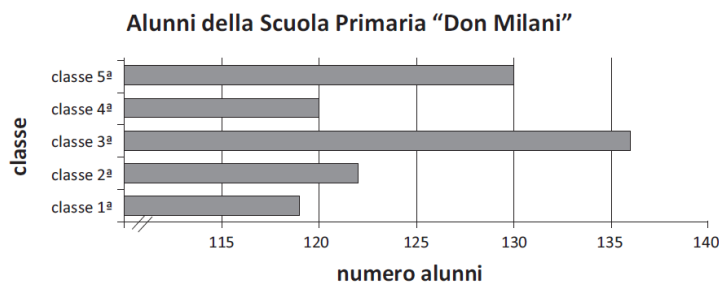
In classe, durante la correzione chiede quindi agli alunni di esplicitare il ragionamento fatto.

Ins: Chi mi spiega come ha fatto a rispondere a questa domanda?

C: Il problema era la consegna, io ho pensato visto che il numero era scritto in parola, di dover dire il numero che si avvicinava di più alla parola "sette centesimi" e quindi ho messo settecento.

Progressivamente la forma del dialogo crea strutture di ragionamento che il bambino interiorizza e le interazioni diventano delle vere e proprie condivisioni (Wood, Bruner, Ross, 1976). Attraverso il confronto in questo caso C. capisce l'errore. Si costituisce quindi un rapporto di *tutoring* tra il linguaggio dell'adulto, che non ha solo una funzione di *scaffolding*, ma anche di potenziamento dello sviluppo del ragionamento del bambini.

Si riporta ora un altro *item* che è stato oggetto di discussione tra l'insegnante e la classe:



Giovanni, osservando il grafico, afferma che gli alunni della classe 5ª sono il doppio di quelli della classe 4ª.

Giovanni ha ragione? Scegli una delle due risposte e completa la frase.

- Sì, perché
-
-
- No, perché

Ins: Chi l'ha sbagliata, alza la mano, e spiega l'errore!

R: Il grafico ci ingannava!

G: Io ho guardato il grafico, non ho guardato i numeri!

Ins: Il grafico colpisce effettivamente, quindi questa domanda cosa ci dice, al di là delle prove INVALSI? Quando vediamo un grafico in un libro, se lo vediamo su un volantino o su una pubblicità, cosa dovete fare?

L: Guardare bene numeri e colonne per capire bene le informazioni che ci danno.

Quello che è successo in questo caso è che i bambini, guidati in primo luogo dal potere dell'immagine, hanno risposto senza leggere la legenda. Diventa interessante analizzare l'intervento dell'insegnante, che non si concentra sull'errore, ma riconosce ai bambini che l'attenzione possa essere fortemente influenzata dal grafico. A questo punto però l'insegnante cerca di creare le condizioni perché l'apprendimento vissuto possa tramutarsi in una competenza utile nella vita quotidiana. L'insegnante crea dunque un collegamento tra un apprendimento legato ad un contesto formalizzato (quello delle prove INVALSI), e la spendibilità in un contesto "informale", la vita reale, fuori da scuola, in questo risiede la significatività di un apprendimento (Ausubel, 1986).

All'interno del terzo LPR con il ricercatore l'insegnante ha sottolineato che, anche in questo classe V (cfr. Studio di caso D), le difficoltà evidenziate dai bambini riguardano principalmente la comprensione delle consegne o delle domande. Si decide dunque di strutturare un lavoro di tipo riflessivo e metacognitivo su di esse per agevolarne la comprensione simile al percorso realizzato nell'altra classe V (cfr. Studio di caso E).

Effettivamente le prove presentano delle caratteristiche insolite per il panorama italiano: ispirate al modello internazionale di valutazione degli apprendimenti delle prove OCSE-PISA, presentano

caratteristiche specifiche, inerenti da un lato alle finalità di rilevazione statistico-quantitativa, dall'altro alle finalità di valutazione di competenze in ambito matematico-scientifico e linguistico. È stato dunque richiesto ai bambini di provare, lavorando in gruppo, a classificare le domande presenti nella prova INVALSI (2011-2012) secondo il tipo di impostazione grafica e il tipo di ragionamento richiesto. I gruppi hanno elaborato diverse soluzioni che sono poi state sintetizzate in unico elenco condiviso dall'intera classe. Essendo questo un compito definito da Cohen (1999), concettuale, è risultata efficace la scelta di farlo svolgere in gruppo.

Raggruppa le domande per impostazione grafica:

- Vero o falso
- Disegnare figure
- Numeri nascosti
- Domande con giustificazione
- Tabelle e grafici
- Crocette
- Raggruppamenti

Classificazione per tipi di ragionamento:

- ragionamenti sul disegno, sulle sequenze, sul grafico, sulle espressioni
- osservazione, riflessione su calcoli o figure
- risolvere problemi o calcoli
- Geometria, con contenuto geometrico (disegnare, osservare figure...)

In questo elenco compare anche la rilevazione di domande che i bambini definiscono come domande "inganno" che presentano cioè qualcosa di insolito, a cui, come già descritto non sono abituati.

Domanda inganno, nel senso il trabocchetto, domande con qualcosa di strano, come ad esempio risposte tutte simili oppure il grafico che inganna.

Gli alunni hanno successivamente sperimentato, in gruppo, la creazione di domande, seguendo le indicazioni relative alle impostazioni grafiche e al tipo di ragionamento richiesto, delineate nel lavoro precedente. La stessa esperienza vissuta per quanto riguarda la disciplina di italiano nel caso D, è stata ora trasposta sulla disciplina di matematica. Il mettersi in situazione, vivendo in prima persona l'esperienza, era la condizione necessaria per ogni alunno per sperimentare, all'interno del piccolo gruppo, il conflitto socio-cognitivo che genera apprendimento. Le domande sono state poi

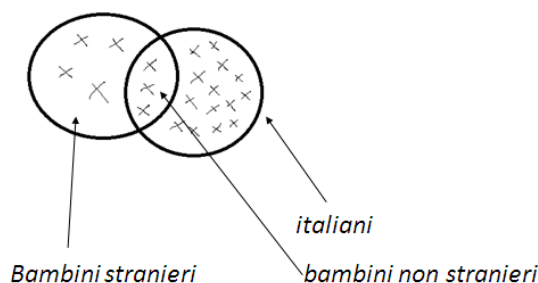
sottoposte ai diversi gruppi, attraverso l'uso della LIM. I compagni hanno cercato di rispondere ai nuovi quesiti formulando una serie di osservazioni sulla struttura delle domande stesse.

Interessante è riportare la discussione avvenuta su una delle domande inventate.

Raggruppamenti

Vero o falso?

- I bambini stranieri hanno sempre i genitori stranieri
- I bambini stranieri sono maggiori di quelli italiani
- I bambini italiani sono maggiori di quelli stranieri
- I bambini italiani-stranieri sono maggiori di quelli stranieri



I bambini hanno discusso circa la validità di questi criteri e la possibilità di dire con certezza se l'affermazione era VERA O FALSA:

Ins: Di questo cosa mi dite?

T: Manca senso nel disegno e nella richiesta.

M: Dove sono i genitori?

Tutti: Appunto!

Ins: Dove li cerco?

I: Magari è un tranello!

Ins: Per come è formulato non si può sapere!

M: Cosa vuol dire bambino italiano-straniero?

Ins: Il gruppo che l'ha inventato mi fa un esempio di bambino d italiano-straniero?

(Nessuno risponde)

Ins: Come mai questo schema non funziona?

D: Mancano dei dati.

Ins: Manca chiarezza su cosa intendono per stranieri.

Ins: Anche sui termini è necessaria la chiarezza altrimenti il problema non può essere risolto.

L'insegnante non ha immediatamente comunicato il "non senso" del quesito inventato dai bambini, ha lasciato che esplorassero il problema e ne individuassero limiti che impediscono la soluzione.

La categoria a cui si appellano è il senso, questo è molto coerente con il modello didattico dichiarato dall'insegnante durante l'intervista iniziale che dunque ha condizionato il modo di apprendere dei bambini. Dopo di che i bambini analizzano la struttura dell'*item* chiedendo al gruppo che l'ha inventata spiegazioni su quanto non è chiaro. L'intervento dell'insegnante, ancora una volta è di aiuto alla comprensione dei bambini, poiché sposta la discussione su un piano pratico richiedendo un esempio reale di quanto scritto (De Vecchi, Caramona-Magnaldi, 1999).

Nella parte conclusiva i bambini capiscono che non si può risolvere questo *item*, ma questa scoperta non è sufficiente per esaurire la discussione, l'insegnante, ancora una volta attraverso una di quelle domande che Nigris definisce "per riflettere" (Nigris, 2009), chiede di ragionare su quali sono le condizioni che impediscono lo svolgimento dell'*item*. I bambini identificano dunque i due limiti del quesito: la chiarezza dei termini e la disponibilità dei dati necessari.

A seguito della somministrazione delle prove INVALSI 2012-2013, il ricercatore ha tabulato i risultati del prova:

n.	punti	max	punteggio in %	Sc	VOTO
1	40	47	85,1	21,6	8
2	40	47	85,1	21,6	8
3	20	47	42,6	-21,0	4
4	26	47	55,3	-8,2	5
5	29	47	61,7	-1,8	6
6	27	47	57,4	-6,1	5
7	36	47	76,6	13,1	7
8	14	47	29,8	-33,7	4
9	Assente				
10	39	47	83,0	19,5	8
11	29	47	61,7	-1,8	6
12	27	47	57,4	-6,1	5
13	30	47	63,8	0,3	6
14	23	47	48,9	-14,6	4
15	26	47	55,3	-8,2	5
16	31	47	66,0	2,4	6
17	31	47	66,0	2,4	6
18	41	47	87,2	23,7	9
19	38	47	80,9	17,3	8
20	29	47	61,7	-1,8	6
21	21	47	44,7	-18,8	4

N - Alunni che hanno svolto la prova	20
Pm - Punteggio medio della classe in %	63,5
Cv - Campo di variazione punteggi in %	57,4
Ds - Deviazione standard riferita alle %	15,8

Anche in questo caso, dunque, come nei precedenti, si riscontra un aumento del punteggio medio della classe in percentuale: da 60,6 % a 63,5%.

Dopo la somministrazione delle prove INVALSI, previste per l'anno in corso (2012-2013) è stato richiesto ai bambini un *feedback* delle prove, seguendo il format della lettera già presentato nell'altra classe V (cfr. Allegato X) che, sottoposto all'insegnante, ha riscontrato anche il suo consenso. Verranno riportate ora alcune delle parti delle lettere scritte dagli alunni (le versioni integrali saranno visibile in Allegato X).

C: Per me dovete cambiare un po' di cose quando io ho fatto le prove mi sono sentita un po' insicura perché certe domande non erano chiare e dovete spiegarle meglio, anche i grafici non erano chiari, perché c'erano dati che facevano capire una cosa e altri che te ne facevano capire un'altra. Invece per quelle di italiano dico/penso che dovete mettere meno testi o se no testi più corti e più divertenti. In quelle di grammatica mi sono divertita a completare tante parole e a fare gli esercizi. Vi ringrazio. Ciao spero che seguirete i miei consigli.

R: Grazie a questo percorso e alle sue attività adesso riesco ad apprendere meglio le cose perché ci ha fatto riflettere sulle domande.

F: All'inizio dell'INVALSI mi sono sentito preoccupato ma poi mi sono accorto che bastava ricordarsi tutto quello che si ha imparato quindi non mi è sembrato né difficile, né facile.

Gli alunni nelle lettere riportano le difficoltà rilevate durante il percorso didattico di esplorazione delle domande delle prove. Sottolineano anche un divertimento nella compilazione delle prove e valorizzano il percorso svolto come mezzo utile per apprendere meglio. Le prove diventano un banco di prova dove mostrare quanto imparato. I bambini ipotizzano anche alcuni suggerimenti da fornire sia agli alunni che le dovranno affrontare, sia ai ricercatori INVALSI per la costruzione delle prossime prove:

R:Vorrei dare dei consigli:

- leggere bene il testo
- guardare le immagini
- osservare grafici
- non restare tanto su un esercizio

-impegnarsi tanto
-fare molti calcoli.

R. sta elencando la sintesi delle strategie elaborate durante lo svolgimento delle prove che ha ritenuto essere efficaci per il compito. Anche in questo caso l'esperienza vissuta ha generato un apprendimento di contenuti, ma anche un "deuteroprendimento".

F: L'unica cosa che ho da dire è che non capivo alcune definizioni o consegne, quindi per me, si può tenere nel banco oltre alla penna il vocabolario per vedere alcune parole che non si conoscono.

M: È più bello risolverli tutti insieme oppure in gruppo.

D: Le prossime prove provate a inserire un problema da eseguire con: lo schema, i dati, espressione e rispondo.

L'uso del vocabolario e lo svolgere esercizi in gruppo, sono due pratiche abituali nella vita scolastica quotidiana dei bambini. Questi suggerimenti vanno in un'ottica di "contaminazione metodologica" tra la scuola reale e lo svolgimento delle prove. In questo senso le prove vengono dunque inserite in una cornice più ampia che è quella del intero processo di apprendimento dell'anno scolastico in corso, contrastando la percezione "dell'elemento sconosciuto" rilevata anche all'interno della ricerca presentata (crf.). Da evidenziare è il suggerimento di D. che chiede una prova più rispondente ad un'alogica di tipo lineare che, come conferma la docente, lui predilige. Questa diventa un'occasione per ragionare con l'insegnante sulla scelta della metodologia di lavoro, che non risulta mai essere una scelta neutra e non sempre incontra il favore di tutta la classe (Nigris, 2003). Diviene quindi importante per il docente creare le condizioni affinché questo possa essere esplicitato dall'alunno e divenire un punto di osservazione e di condivisione.

Durante la fase di *back-talk* l'insegnante dichiara di avere trovato davvero interessante il percorso.

Ins: non avrei mai pensato di avvicinarmi alle prove così, ma le domande sono lo strumento principale per conoscere di bambini e adulti.

La docente individua nella scelta didattica fatta lo sviluppo di una competenza importante e trasversale legata ad apprendimenti di diverse discipline. La docente ha apprezzato il continuo passaggio, promosso dal ricercatore, tra teoria e pratica, realizzato durante i LPR, per poi progettare nuove azioni didattiche con i bambini. L'insegnante ha rilevato un parallelismo molto positivo tra la costante postura riflessiva dell'insegnante e le condizioni ri-create per gli alunni in classe per ragionare sul loro modo di agire e di pensare.

Ins: lo scambio continuo con il ricercatore, mi ha permesso di conoscermi meglio sul piano professionale, aprendo interrogativi diversi sulle mie pratiche.

In conclusione l'insegnante evidenzia come il percorso realizzato abbia promosso, sia dal suo punto di vista, sia dal punto di vista dei bambini, una comprensione di quelli che sono i principali processi regolativi e metacognitivi, grazie al continuo integrarsi di punti di vista degli attori, volto alla co-costruzione di saperi sulle pratiche in classe.

8.5 Analisi e discussione dei risultati

Alla luce di quanto emerso dai singoli studi di caso, saranno ora analizzati i percorsi didattici realizzati. Lo scopo è quello di verificare se possono essere considerati, come evidenziato da Maccario (2006), orientamenti pedagogici possibili in funzione di una progettazione didattica per competenze.

Come definito da Castoldi (2009), l'insegnamento per competenze risulta essere una vera e propria rivoluzione copernicana per la scuola e per l'idea di apprendimento alla base dell'elaborazione di un curriculum scolastico. Come ampiamente descritto nella parte teorica, una progettazione, e *dunque* una didattica orientata allo sviluppo di competenze, richiede come enucleano Magnoler e Sorzio (2012), una vera e propria ristrutturazione delle attività in classe, per quanto riguarda regole di interazione e sistemi di rappresentazione. Gli allievi dovrebbero essere coinvolti in attività prolungate di esplorazione, discussione e riflessione intorno a problemi complessi. Il curriculum, inoltre, dovrebbe essere orientato su nuclei fondanti, che abbiano caratteristiche di generatività, connettività e trasferibilità. Questo approccio richiede al docente una selezione dei concetti introdotti in classe, privilegiando quindi quelli fondamentali capaci di generare reti di connessioni con altri concetti, anche rispetto a situazioni extra-scolastiche.

Quanto sintetizzato verrà ora analizzato nel dettaglio, facendo riferimento alle diverse azioni didattiche realizzate all'interno degli studi di caso. Verrà inoltre valutato quali sono le effettive condizioni che favoriscono l'apprendimento per competenza in ambito scolastico.

La prima grande rivoluzione rispetto alla progettazione didattica per competenze, risulta quella di saper definire il punto di partenza. In tal senso si può notare la centralità che la valutazione assume in un approccio per competenze. È da sottolineare infatti, come sostiene Castoldi (2009), l'esigenza prioritaria, in fase progettuale, di identificare la competenza da promuovere, come presupposto per la costruzione di un percorso formativo. Il concetto di competenza, risulta prioritario anche in funzione di dare una maggiore enfasi ai compiti di apprendimento che il soggetto deve affrontare e

risolvere, per dimostrare la sua padronanza. Da qui il ruolo chiave dei compiti assegnati, intesi come opportunità valutative, di precisare la competenza che si vuole promuovere e concretizzarla in rapporto ad un contesto specifico. In questo consiste la possibilità di definire questa tipologia di progettazione “a ritroso”, proprio perché richiama la necessità di partire dalla valutazione nello sviluppo progettuale, ovvero nell’identificazione delle mete e dei compiti che il soggetto deve essere in grado di affrontare, per mostrarsi competente. Il processo valutativo poi, viene pensato in termini plurali e accompagna tutto il percorso. Ciò avviene attraverso l’accostamento di compiti autentici, osservazioni, autovalutazioni, in modo da restituire una visione allargata e complessa della competenza da sviluppare. Gli studi di caso sono stati progettati con i docenti in quest’ottica: il punto di partenza dei diversi percorsi è stata la rilevazione degli apprendimenti attraverso *test* standardizzati, le prove INVALSI (2011-2012).

Questo momento ha rappresentato una prima fase valutativa del docente, dove, a partire da uno strumento di valutazione esterna (la prova INVALSI), si è cercato di trovare una corrispondenza con una valutazione interna espressa in decimi attraverso il foglio di calcolo Valtix. Alla luce di questa prima rilevazione e delle conseguenti riflessioni a riguardo, all’interno del primo Laboratorio di pratiche riflessive, strutturato dal ricercatore, i docenti hanno individuato come procedere con le progettazioni, identificando sia la competenza da promuovere, sia i diversi compiti di apprendimento. Si tratta dunque di una progettazione che, a partire dalla valutazione di competenza del soggetto, costruisce compiti di apprendimento autentici, in grado di rendere visibili i processi di apprendimento. In tal senso la valutazione risulta essere un dispositivo funzionale alla promozione di apprendimenti significativi (cfr. par. 3.3.1).

Ripercorrendo dunque le fasi di una progettazione per competenze, un’altra peculiarità da definire consiste nella scelta della competenza da promuovere. Si tratta di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale e professionale in cui vive. L’operazione richiesta al docente è quella di individuare, sia sul piano teorico, sia su quello pratico, quale rapporto intercorre tra le competenze e i saperi disciplinari. Il punto fondamentale che l’irrompere della competenza provoca sullo scenario pedagogico didattico è una revisione del curriculum, riconducendo i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti della formazione del soggetto. Le discipline devono essere dunque considerate come strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà sociale (Castoldi, 2013). La logica delle competenze quindi, impone come fondamentale il valore generativo ed euristico del sapere, all’interno di un dominio specifico ma anche, se opportuno e necessario, superando i confini disciplinari. La costruzione di

competenza implica la connessione dei saperi e dei principi, che si acquisiscono in modo da farne risorse spendibili, in situazioni inedite per il soggetto. Affinché questi apprendimenti possano essere mobilitati occorre promuovere la capacità di cogliere i diversi rapporti possibili (subordinazioni, inclusione, causalità, temporalità, analogie) e saperli comporre in reti di conoscenze integrate e interagibili, tali da modificarsi a seconda delle circostanze e delle esigenze, anche per giungere ad acquisizioni nuove.

Come sostiene anche Damiano (1990), una delle questioni centrali della riflessione didattica riguarda l'azione d'insegnamento e dei problemi che le sono propri, come ad esempio l'organizzazione dei contenuti di apprendimento. Rispetto a questo la competenza implica una riflessione maggiormente articolata. Come si può evincere dai diversi studi di caso, le macro categorie di competenze promosse nei diversi percorsi possono essere così definite: competenze di tipo inferenziale, finalizzate alla comprensione di un testo (studi di caso A, B); competenze nel capire e formulare domande (studi di caso D, E) e competenze di tipo metacognitivo (principalmente lo studio di caso A, ma trasversalmente anche gli altri studi di caso). Queste competenze risultano essere accomunate da un'utilità e spendibilità interdisciplinare. Inoltre richiedono la mobilitazione di risorse che un allievo ha acquisito prima e al di fuori dell'esperienza scolastica. In tal senso si può pensare ai diversi interventi di insegnanti e alunni, nei diversi studi di caso, riferiti a questioni reali o a problemi quotidiani.

La competenza inferenziale è stata selezionata dalle docenti proprio per la sua caratteristica transdisciplinare, ma anche in quanto apprendimento utile in contesti quotidiani. Si consideri come esempio di quanto appena descritto la situazione simulata della scelta del libro in una biblioteca. La competenza di comprendere la "legittimità" di alcune domande, come direbbe Von Foerster (2003), oppure quella di sapere come formularle, risultano essere un apprendimento utile rispetto ad esperienze educative formali, informali e non formali. Sicuramente, come affermano De Vecchi e Carmona-Magnaldi, "più che le risposte importano le domande" (1999, p.125). Proprio per questo motivo sono stati allestiti contesti "genuini" (Dewey, 2004), allo scopo di promuovere un'attitudine al pensiero complesso che incentivi la formulazione di interrogativi volti alla costruzione di una conoscenza significativa. La stessa competenza metacognitiva, diventa utile in diversi ambiti disciplinari, ma anche nella vita quotidiana: essere consapevoli delle proprie strategie cognitive, permette di incrementare il senso di efficacia rispetto a diversi compiti proposti. Queste scelte didattiche hanno permesso ai docenti di ri-pensare al proprio modello di azione d'insegnamento, riprogettandolo alla luce di situazioni che permettono agli alunni di "costruire, modificare o rifiutare

conoscenze, abilità e capacità, riferite strettamente ad un contenuto disciplinare” (Jonnaert, 2002, p.73).

La situazione costituisce un elemento essenziale, che distingue e definisce il concetto di competenza come categoria didattico-educativa: è la situazione, in ambito scolastico, intenzionalmente creata dall’insegnante, che determina le caratteristiche di una competenza. È la situazione che costituisce la fonte principale dell’attività del soggetto: l’allievo in prima persona deve integrare le risorse di cui dispone, le cui caratteristiche sono strettamente legate al contesto di apprendimento creato. Si tratta dunque di creare le condizioni per favorire l’apprendimento che l’alunno possa padroneggiare in forma integrata e relativamente stabile (Maccario, 2006). Per favorire lo sviluppo di competenze, come suggeriscono Magnoler e Sorzio (2012), occorre elaborare un modello di didattica più aperto, orientato alla ricerca, in cui il curriculum è organizzato su nuclei concettuali fondanti e generativi. Si tratta cioè di realizzare un curriculum integrato, organizzato intorno agli assi del sapere e articolato secondo gli snodi principali, in cui l’apprendimento permette la costruzione di schemi cognitivi ad alta trasferibilità. Per esemplificare quanto detto, facendo riferimento ai percorsi didattici realizzati, si pensi all’alta trasferibilità dell’apprendimento legato alla capacità di formulare domande (cfr. studi di caso D, E); alle discussioni rispetto ai diversi *item* delle prove INVALSI, trasversali a tutti i casi, caratterizzate da un confronto continuo con i dati accompagnato da una riflessione collaborativa. Le evidenze che gli studenti raccolgono dalle prove, sono organizzate e interpretate alla luce dei modelli di conoscenza presenti. Reciprocamente i modelli sono ulteriormente elaborati alla luce delle evidenze emerse.

Il passaggio che questo approccio suggerisce è quello da un sapere decontestualizzato, veicolato da concetti di conoscenze a abilità, ad un sapere situato, che definisce un determinato contesto operativo in cui agire. Si rivela dunque la forte centratura dell’allievo che una didattica di questo tipo richiede, limitando molto tutte quelle azioni nelle quali è il docente ad avere il ruolo di attore principale (ad esempio lezioni frontali, dimostrazioni), (Roegiers, 2004; De Ketele, 1989). Al centro dell’apprendimento per competenze si colloca dunque l’attività del discente, che organizza e struttura gli stimoli esterni trasformando se stesso e la propria struttura personale. In tal senso, questa attività, viene definita da Jonnaert (2002) come un processo creativo e non come un processo recettivo, quindi come qualcosa che implica una forte interazione tra le conoscenze nuove e quelle pregresse del soggetto. Descrivendo questo processo con le parole di Piaget (1970), la conoscenza deriva dall’adattamento delle conoscenze del discente alle situazioni con le quali egli si confronta. Questo adattamento si realizza grazie alle combinazioni dei processi di assimilazione e di accomodamento, attraverso i quali il discente rivede le vecchie conoscenze, le adatta o le

ricostruisce, integrando gli ostacoli della nuova situazione con la quale si confronta. Si tratta di attività di adattamento di vecchie conoscenze alle nuove condizioni poste dalla situazione, ma anche di adattamento delle nuove conoscenze a quelle vecchie. In diverse azioni didattiche proposte negli studi di caso i bambini hanno mostrato questo processo di revisione: si rimanda, ad esempio, alla discussione sull'*item* delle facce del solido (pag.185); oppure alle diverse risposte sulle comprensioni di un testo, riviste alla luce di confronti tra docente e compagni; infine alla riformulazione di nuove domande alla luce di indicazioni e consigli dei pari. Si tratta quindi di situazioni dove si è assistito ad un accomodamento da parte del discente. Riportando una metafora di Jonnaert, il soggetto diviene dunque “regista” del proprio apprendimento, creatore di nuove conoscenze a partire dall’attività riflessiva che esplica sul proprio patrimonio cognitivo in rapporto alle sollecitazioni dell’ambiente (Jonnaert, 2002). Si tratta di un approccio che permette dunque agli alunni di fare esperienza di progettazione e revisione di idee, di riflettere sui propri schemi di conoscenza per renderli oggetto di analisi e trasformazioni (Magnoler e Sorzio, 2012). Il processo di insegnamento-apprendimento finalizzato allo sviluppo di competenze di un soggetto, deve quindi essere incentrato sulla creazione di situazioni-problema da affrontare, che rappresentano le cornici di senso alla luce delle quali collocare le azioni del processo stesso (Castoldi, 2009). Dunque, se da un lato la situazione problema segna il punto di arrivo e il punto di partenza di un percorso didattico, e lo qualifica come un percorso strutturato di soluzione condivisa di un problema dotato di senso per gli attori coinvolti; dall’altro, segna anche il costrutto di competenza, che precisa i traguardi formativi da sviluppare attraverso l’esperienza. Si tratta di assumere il carattere principalmente euristico che denota la situazione problema come “qualcosa da risolvere”, che sfida le capacità del discente. La letteratura francese (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999; Meirieu, 1994; Roegiers, 2004) descrive la situazione problema come una domanda a cui rispondere, un interrogativo da esplorare, una condizione di disequilibrio da equilibrare; ma anche, con un forte richiamo alla situazione, ovvero a un contesto di realtà dentro cui collocare il problema stesso, una cornice operativa nella quale concretizzare il processo risolutivo. Questa attenzione alla relazione tra ciò che l’alunno sa fare con ciò che l’alunno sa, implica la vera rivoluzione dell’approccio per competenze rispetto alla cultura tradizionale della scuola che tende ad attribuire molto valore al possesso di conoscenze e abilità (Schoenfeld, 1985). La situazione -problema può essere dunque definita come un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all’interno dei vincoli e delle risorse del contesto stesso. Le diverse esperienze che i bambini hanno vissuto con i soldi (studio di caso A), il gioco della “caccia alle storie” (studi di caso B, C) e la possibilità di formulare domande da sottoporre ai compagni (studi di caso D, E), sono state progettate alla luce delle caratteristiche

appena esposte. All'interno di queste situazioni problema, come si rileva dalle documentazioni didattiche, i bambini hanno concretizzato l'idea di competenza come "saper agire", mettendo in atto strategie efficaci al fine di risolvere la questione proposta.

Tali atteggiamenti evidenziano la potenzialità più interessante di questo approccio didattico, ovvero la connessione tra scuola e vita, il proporsi come "ponte" tra l'esperienza di realtà e i saperi formalizzati, riportando nella scuola la logica d'azione prevalente nel mondo reale (Castoldi, 2009). Questo implica delle conseguenze rispetto al ruolo dell'insegnante che deve realizzarsi all'interno di una funzione più indiretta: quella di catalizzatore del gruppo classe, mettendo a punto contesti di realtà entro cui inquadrare la proposta didattica. Di riflesso, il presente approccio porta ad una revisione del mestiere dello studente, il quale assume il ruolo di problematizzare il compito, ricercare le informazioni, attuare un controllo critico sulle proprie scelte, pianificare l'azione, organizzare il lavoro e comunicarne la soluzione (Perrenoud, 2004). La centralità dell'alunno è testimoniata all'interno dei diversi studi di caso da differenti passaggi. Le progettazioni partono da un'esigenza evidenziata dai bambini: gli studi di caso D ed E hanno avuto come oggetto d'indagine la formulazione di domande poiché sono stati gli alunni a segnalare delle difficoltà in compiti di questo tipo. Durante le diverse fasi di realizzazione dell'azione didattica sono stati spesso richiesti *feedback* da parte degli alunni sull'andamento del percorso, al fine di coinvolgerli nella progettazione stessa. Sono ora da precisare alcune delle caratteristiche che deve avere una situazione-problema per poter favorire l'esercizio di competenza: deve essere caratterizzata da un buon grado di complessità, ossia deve implicare una certa destabilizzazione-cognitiva dell'allievo durante l'apprendimento (Roegiers, 2004) collocandosi nella sua zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1966) in modo che, anche grazie all'interazione con i compagni, risulti risolvibile (Meirieu, 1994). In questa affermazione vengono ricordate altre due caratteristiche che definiscono i compiti d'apprendimento in grado di promuovere competenze: la prima è la mobilitazione; gli studenti devono essere in grado di apprendere per mettere alla prova ed utilizzare le loro acquisizioni. All'interno degli studi di caso D ed E gli studenti hanno ragionato su come sono state formulate le domande e quali tipi di ragionamenti hanno suggerito, il passaggio successivo è stato quello di mettere alla prova quanto appreso provando a costruire nuove domande. In questo modo il sapere scolastico si configura come un "sapere vivo", dinamico e aperto, in grado di trovare punti di integrazione rispetto ad altri saperi sia scolastici che esperienziali. La seconda caratteristica chiama in causa il gruppo classe, dunque un apprendimento di tipo sociale. Nei diversi studi di caso è stata problematizzata la metodologia del lavoro di gruppo. In particolare un caso (insegnante B), in cui

l'intero percorso si è configurato come una progressiva familiarizzazione dell'insegnante a questa modalità di lavoro, proprio perché caratterizzante di un approccio per competenze.

Come ricordato all'interno del modello SCI, presentato nella sezione teorica della presentazione del lavoro di ricerca (cfr. par. 3.3), un modello di didattica per competenze configura l'apprendimento come un processo sociale, interattivo e costruttivo. La dimensione sociale presenta diversi ancoraggi per il tipo di apprendimento descritto: le interazioni provocano conflitti socio-cognitivi, inter e intra individuali. Diversi stralci comunicativi riportati degli studi di caso lo testimoniano ampiamente. Il gruppo classe costituisce, all'interno di questo approccio, una dimensione privilegiata di lavoro anche rispetto alla relativa complessità delle azioni didattiche, delle risorse richieste e dei differenti obiettivi da perseguire. In altri termini, il ruolo dell'alunno nel corso del percorso risulta fortemente definito anche dalla necessità di agire ed interagire con altri. Vi è poi una terza caratteristica, implicitamente accennata che è quella della significatività del compito: l'azione didattica deve far riferimento il più possibile all'esperienza dell'allievo, deve coinvolgerlo, orientandolo verso un obiettivo (il raggiungimento della competenza), che conferisca senso alla sua azione. La dimensione del senso è stata spesso sottolineata nei compiti di apprendimento progettati nei diversi studi di caso: ad esempio nella progettazione della lettura della copertina del libro (studi di caso B, C), nella discussione sull'*item* dei soldi (studio di caso A), ma anche la stesura finale della lettera ai ricercatori dell'INVALSI (studi di caso D e E). Tutte queste azioni didattiche sono accomunate da una progettazione animata dalla ricerca di un senso nell'apprendimento degli alunni. Altre due sono le posture didattiche, adottate dai docenti protagonisti degli studi di caso, che possono essere analizzate alla luce di un approccio per competenze: il riconoscimento del diritto all'errore e la promozione dell'esercizio metacognitivo.

Come già ampiamente sottolineato il costrutto di competenza fa riferimento ad un insieme di risorse (capacità, schemi, conoscenze) da mobilitare in modo integrato. All'interno di questa complessità l'errore diventa un tassello fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento. Se dunque, all'interno di un approccio per competenze, diventa più importante mostrare cosa si sa fare con quello che si sa, rispetto al solo esplicitare le conoscenze apprese, ecco come il saper agire, chiama in causa il provare ad agire, il procedere per tentativi che inevitabilmente abbraccia l'errore. L'attenzione è diretta ai processi e non ai prodotti, quindi, a partire dall'errore, si indaga con l'alunno il concetto erroneo sottostante (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999). I due autori consigliano la prospettiva del fare con (l'errore), proprio perché un concetto erroneo rappresenta un punto di partenza su cui costruire un sapere. Sono diversi gli esempi riportati nei diversi studi di caso di come un errore possa corrispondere ad una conoscenza mal utilizzata (studio di caso A,

p.238) ma che rappresenta in realtà un sapere in corso di acquisizione. Dare la possibilità all'alunno di riflettere sull'errore, contribuisce a promuoverne il coinvolgimento e l'attivazione rispetto al compito assegnato, una sanzione o un giudizio, al contrario, potrebbero bloccare il processo di apprendimento.

L'altra postura parallela a quella descritta è quella di sostenere l'esercizio metacognitivo. Tutti gli insegnanti all'interno dei diversi studi di caso hanno elaborato una didattica metacognitiva chiedendo puntualmente agli alunni di ragionare sulle strategie cognitive messe in atto per affrontare le diverse situazioni, accanto alla richiesta di autovalutare le esperienze vissute. L'obiettivo di queste azioni congiunte è stato quello di stimolare l'allievo a prendere coscienza delle proprie modalità di apprendimento in modo da potenziarne l'efficacia. Un approccio per competenze prevede dunque che l'allievo sia messo in condizione di riflettere sulle proprie personali modalità di risposta di fronte al problema e di valutare la qualità della propria risposta (Maccario, 2006). Si pensi ad esempio alle autovalutazioni richieste nello studio di caso A e E in seguito alla somministrazione della prova INVALSI (2011-2012). Un effetto importante della didattica per competenze quindi, risulta quello di sviluppare negli alunni una padronanza intellettuale in relazione ai compiti di apprendimento. Non dovendo semplicemente fornire la risposta attesa, gli studenti sono più in grado di perseverare nell'attività, valorizzare le loro acquisizioni e riflettere dunque sui loro processi di pensiero. L'esito sarà quello di una maggiore consapevolezza della trasferibilità della propria conoscenza, delle strategie di progettazione, esecuzione e revisione delle procedure applicate. Questo passaggio è stato molto evidenziato soprattutto dall'insegnante E che, in diverse occasioni, ha rimandato alla trasferibilità di un apprendimento ad una situazione analoga oppure ad un contesto di vita reale (Magnoler e Sorzio, 2012).

Pertanto una progettazione orientata alle competenze, come evidenziato nella parte empirica del presente lavoro di ricerca, ha delle implicazioni su differenti piani di apprendimento: il livello di comprensione dei concetti curricolari più approfondito; il livello legato alle concezioni che gli studenti elaborano sul sapere e un livello più personale, dove gli alunni si impegnano maggiormente nel processo di apprendimento, in quanto si percepiscono come costruttori del sapere e non soltanto come esecutori di compiti. Questo fa sì che si generi un rapporto più soggettivo con il sapere che può essere soggetto ad analisi e revisione ed è visto in modo dinamico come risorsa per costruire nuovo sapere. Secondo l'analisi appena presentata dunque, le diverse progettazioni didattiche degli studi di caso risultano quindi presentare alcuni orientamenti pedagogici dell'approccio per competenze.

Nonostante quanto descritto è comunque sul piano operativo e didattico che si riscontrano le maggiori difficoltà, rispetto all'affermazione dell'approccio per competenze. Il rischio reale è quello che gli insegnanti, poco formati a lavorare in questo modo, tendano a rifarsi a modelli didattici più consueti, limitandosi ad un rinnovamento puramente terminologico che non ha reali riscontri nella pratica didattica. Le rilevazioni del presente lavoro di ricerca offrono pertanto delle coordinate per descrivere la problematica della progettazione per competenze, da un punto di vista critico e costruttivo, esplorando la percorribilità di questo approccio formativo.

Conclusioni

Il presente percorso di ricerca ha presupposto la definizione di una cornice teorica ed epistemologica di riferimento all'interno della quale inserire il momento di forte cambiamento che sta investendo la valutazione del sistema scolastico nazionale. Il fenomeno valutativo, da sempre considerato argomento tabù e fonte di disagio per i protagonisti della scuola (cfr. par. 2.1, 2.2), ha acuito la sua complessità a seguito delle spinte innovative presenti sul versante pedagogico scolastico. Dopo aver quindi ricostruito quelle che sono state le principali evoluzioni storiche (cfr. par. 2.3) della valutazione e di come queste si siano legate a differenti approcci e paradigmi didattici, si è passati ad analizzare i principali orientamenti legislativi che hanno causato l'attuale cambiamento (cfr. par. 3.1).

La legge sull'autonomia n. 59 del 1997, conferendo maggior spazi decisionali per ogni singolo istituto, ha affermato con forza la necessità di una maggiore trasparenza di quelli che sono i criteri valutativi del processo formativo, ma anche una maggiore chiarezza rispetto a tutti gli elementi che concorrono a realizzare il momento valutativo.

Questo tipo di richiesta collude con l'esigenza, tipicamente di carattere internazionale, di descrizione e misurazione dell'efficacia della scuola e dei suoi protagonisti (docenti, alunni, dirigente) (Bottani, Cenerini, 2003; Cerini, 2010). La spinta internazionale muove infatti la scuola verso la direzione dell'*accountability* e dell'*improvement* (Galliani, 2014). *Accountability*, intesa come rendicontazione sociale, essa fa riferimento ai meccanismi di risposta controllo e trasparenza che rendono le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici e *improvement* inteso come miglioramento delle prestazioni educative, didattiche e organizzative.

La creazione di un sistema di valutazione nazionale di carattere censuario è stata quindi la strategia individuata per soddisfare queste esigenze in linea con la direzione proposta dalle Raccomandazioni di Lisbona del 2000. Pertanto, dopo un lungo dibattito, è stato creato l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) con l'obiettivo di promuovere rilevazioni nazionali e internazionali sui livelli di apprendimento relativi ad alcuni momenti del percorso scolastico raggiunti dagli studenti italiani nelle discipline di Italiano e Matematica.

È stato definito questo come compito non esclusivo, poichè la rilevazione degli apprendimenti degli studenti (*Student assessment*) è solo una delle componenti che configura la valutazione di sistema. Infatti questo tipo di valutazione vede il sistema educativo, come insieme di unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati riconducibili ad azioni distinte quali:

- Valutazione interna ed esterna delle organizzazioni scolastiche (*School Evaluation*).
- Valutazione partecipata delle *performance* professionali degli insegnanti (*Teacher Appraisal*).
- Valutazione delle politiche educative (*Policies Evaluation*).

Come richiesto, affinché un Sistema Nazionale di Valutazione possa produrre effetti positivi e quindi essere considerato un reale elemento di *improvement* per la scuola è necessario che sia trasparente e chiaro nella comunicazione degli oggetti che esso valuta (Galliani, 2014).

A questo proposito INVALSI ha pubblicato mesi prima della somministrazione delle prove, i quadri di riferimento per la valutazione. Come mutuato dall'esperienze internazionali (OCSE-PISA; IEA-TIMSS, IEA PIRLS), la definizione dei quadri di riferimento è un passaggio valutativo e fondamentale. Nei quadri di riferimento per la valutazione vengono definiti gli ambiti, i processi cognitivi e i compiti oggetto di rilevazione, delimitando quindi il campo rispetto al quale sono costruite le prove. I quadri di riferimento INVALSI sono costruiti in base allo studio della normativa vigente in Italia circa i contenuti dell'insegnamento primario e secondario, dei quadri di riferimento delle rilevazioni internazionali e non da ultimo della prassi didattica.

Le discipline di italiano e matematica sono valutate in alcune classi pre-determinate: II e V della scuola primaria; I e III della scuola secondaria di primo grado, entrando a pieno titolo nella rilevazione dell'esame di stato e la classe II della scuola secondaria di secondo grado.

Oltre a questa rilevazione degli apprendimenti, INVALSI prevede la somministrazione di un questionario dello studente per indagare le dimensioni legate al contesto scuola, consentendo dunque così di misurare le prestazioni di una scuola in modo più appropriato (Campodeifiori et al., 2010). Tale impostazione pone le basi per la misurazione del così detto valore aggiunto ovvero l'incremento del livello di preparazione degli allievi in una determinata scuola, determinato dall'azione della scuola stessa.

Negli ultimi anni questo tipo di rilevazione, insieme alle altre di carattere internazionale, ha incrementato il numero di dati sulla scuola di modo da consentire una comparazione esterna e interna. Naturalmente, questa possibilità rimane condizionata dalla reale capacità di trarre dai dati tutte le informazioni che questi possono fornire. Si pone dunque come sempre più necessario che all'interno di ciascuna istituzione scolastica si sviluppino e si consolidino competenze in questo ambito in cui l'importanza sta aumentando in modo considerevole.

Questo tipo di cambiamento è attualmente in fase d'avvio, spesso infatti le prove INVALSI hanno suscitato resistenze e malumori nel mondo della scuola, come rilevato dalla ricerca "Promuovere

una cultura della valutazione: l'esperienza delle prove INVALSI", promossa dall'USR Lombardia (cfr. par. 8.1).⁴²

L'incapacità del mondo della scuola di individuare una restituzione di quanto le prove rilevano, la scarsa formazione dei docenti rispetto alla funzione delle prove e la discrasia tra le rilevazioni delle prove e le Indicazioni Ministeriali sono le principali evidenze empiriche messe in luce dall'indagine. La macro metafora che emerge dalla ricerca è che la scuola percepisce dunque il sistema INVALSI come un estraneo.

Il nucleo essenziale della ricerca empirica qui presentata è quello di individuare il legame tra le informazioni ottenute dalle prove e una progettazione per competenze, costruito innovativo, da poco presente sul piano didattico (Maccario, 2006; Castoldi, 2009; Baldacci, 2006). Il presente lavoro di ricerca ha offerto una disamina epistemologica delle diverse definizioni di competenza fornite in ambito pedagogico al fine di ricavare orientamenti per la progettazione dell'azione didattica.

Il costrutto di competenza si configura come complesso e pluriprospettico (Perrenoud, 2003), a livello internazionale viene riconosciuto come categoria fondamentale alla luce della quale rileggere i traguardi attesi e certificabili della formazione scolastica. Il significato del termine ha a che fare con la spendibilità di quanto si apprende a scuola, con la possibilità di avvalersene in quanto risorsa dinamica da richiamare anche in situazioni che non rispecchiano direttamente i contesti originali di apprendimento.

Gran parte dell'impegno riformatore che ha interessato molti sistemi scolastici deriva dalle rilevazioni internazionali (Indagine PISA, *Program Per International Student Assessment*) che hanno riscontrato le difficoltà di molti studenti nell'utilizzare apprendimenti ritenuti basilari in contesti diversi da quelli d'acquisizione. Quello che dunque sostiene questo nuovo costrutto è un vero e proprio rinnovamento delle pratiche, da riconoscere come una delle variabili più incisive per provocare cambiamento. Il riconoscimento della competenza quale categoria chiave per il rinnovamento della scuola, sollecita quindi una revisione dei modi e degli stili di insegnamento. Esso richiede agli operatori apertura critica e disponibilità a lasciarsi coinvolgere in percorsi di ricerca volti all'identificazione delle differenti modalità didattiche che di volta in volta si rendono necessarie. L'insegnamento per competenze costruisce quindi una sfida e una straordinaria occasione di crescita e di affermazione della professionalità dei docenti, ai quali viene riconosciuto il ruolo di protagonisti primari del rinnovamento auspicato e di interlocutori fondamentali della ricerca in campo didattico.

⁴² Supervisor scientifici dell'unità dell'Università di Milano Bicocca la Professoressa Susanna Mantovani e la Professoressa Elisabetta Nigris.

Le pressioni attualmente presenti nel contesto didattico hanno pertanto evidenziato la presenza di due esigenze fondamentali: da un lato è presente la potente valorizzazione della valutazione e dello *standard* (INVALSI, OCSE) che sembra riportare a pratiche trasmissive di più facile realizzazione e dall'altro la necessità di modificare la didattica in un'ottica di competenze per studenti che sono inseriti all'interno di una rete di *wide learning*. È stato dunque con un lavoro empirico di ricerca sul campo che si è cercato rispondere a queste due istanze. L'obiettivo principale del lavoro è stato quello di valutare la possibilità di strutturare con i docenti una progettazione per competenze di senso per gli insegnanti stessi e per gli alunni, partendo dalle rilevazioni che si possono ottenere tabulando le prove INVALSI.

Sono stati dunque individuati 5 insegnanti con i quali co-progettare 5 studi di caso. I casi hanno coinvolto le classi della scuola primaria coinvolte nella somministrazione delle prove (classe II e classe V).

A partire dai fondamenti teorici per attivare processi di analisi delle pratiche Dewey (2004), Stenhouse (1985) e Schön (1993), il riferimento fondamentale degli studi di caso è stata la riflessività del docente al fine di condurlo ad una consapevolezza relativa alle proprie concettualizzazioni (Magnoler, 2011; Magnoler, Rossi, Scagnetti, 2011).

Sono stati dunque allestiti dei laboratori di pratica riflessiva dove gli insegnanti hanno sottoposto a disamina critica le loro azioni didattiche (Mortari, 2012a). Si è venuta così a creare quella circolarità tra azione e riflessione ben illustrata da Schön (1993):

- riflessione prima dell'azione diretta sul campo che si manifesta nella progettazione;
- riflessione *in action*, ovvero lo sviluppo di quella che Damiano (2003) definisce la razionalità dell'azione;
- riflessione *on action* dopo l'azione diretta sul campo volta a dare forma alla situazione e a reificare la conoscenza prodotta.

L'*Expertise* didattico e la riflessività dei docenti guidati dagli interventi del ricercatore hanno permesso il realizzarsi dei 5 percorsi didattici. La struttura iniziale è stata comune a tutti gli studi di caso: è stata somministrata una prima intervista in profondità al docente per indagare le rappresentazioni circa l'esperienza delle prove INVALSI e del costrutto di competenza (Mantovani, 1998). Successivamente in tutte le classi sono state somministrate le prove INVALSI previste per la classe di riferimento dell'anno precedente. Questa azione ha permesso di avere una rilevazione in entrata, con la funzione di *pre-test*, per avere a disposizione delle informazioni come punto di partenza per l'indagine.

Successivamente i diversi percorsi si sono caratterizzati secondo le esigenze della classe, le peculiarità degli alunni e la professionalità del docente. Ciascun caso ha fornito un repertorio di azioni didattiche documentate al fine di promuovere una competenza particolare.

La selezione della competenza oggetto del percorso di insegnamento-apprendimento è stata frutto di un'accurata riflessione dei docenti, orientata dagli esiti delle somministrazioni delle prove INVALSI. Sono stati analizzati gli *item* dove gli alunni hanno commesso più errori e quelli dove sono state segnalate difficoltà di comprensione di varia natura, a partire da questo il docente si è interrogato circa la competenza da promuovere.

A partire da questa pratica didattica è possibile segnalare due delle caratteristiche di una progettazione per competenze segnalate da Castoldi (2009): lo sviluppo di una “progettazione a ritroso” e la selezione delle competenze da promuovere.

La prima è legata ad una progettazione dell'azione didattica che parte da un momento valutativo per realizzarsi. In questo caso le valutazioni iniziali da cui partire sono state la rilevazione delle prove INVALSI e la meta-valutazione dei bambini circa le prove. Iniziare un percorso facendo il punto della situazione ha permesso ai docenti di poter essere più trasparenti e chiari nell'individuare la competenza da promuovere.

In secondo luogo, la richiesta di lavorare per competenze ha consentito agli insegnanti di individuare i nodi-chiave della formazione proponendo forme di sapere produttivo, quindi spendibile anche all'interno di un contesto reale.

È possibile presentare pertanto una sintesi delle competenze promosse nei cinque studi di caso.

Studio di caso A: l'insegnante ha improntato il percorso di didattica della matematica sul far riflettere i bambini circa le strategie di risoluzione dei diversi compiti, facendo emergere la capacità di modellizzare una situazione extra-matematica, partendo dal valore prioritario dell'esperienza. Sostenendo l'esplicitazione dei ragionamenti ed elaborando auto-valutazione dei lavori affrontati.

Lo Studio di caso B e C hanno promosso essenzialmente la competenza di tipo inferenziale, attraverso l'allestimento di compiti autentici. In entrambi i casi si è evidenziata una particolare sottolineatura rispetto al valore sociale dell'apprendimento e di come l'approccio per competenze sia connesso inevitabilmente ad una dimensione interattiva.

Gli studi di caso D e E si sono orientati verso la promozione della competenza di porre e di comprendere domande. In entrambi i percorsi didattici è stata promossa con gli alunni una riflessione di tipo metacognitivo rispetto alle strategie risolutive individuate o alle modalità di ragionamento. Entrambi i percorsi hanno sottolineato la dimensione utile dell'apprendimento facendo diversi richiami alla trasferibilità dei saperi al di fuori del contesto scolastico.

Le competenze chiamano in causa fortemente il rapporto scuola-extrascuola, proprio perchè come identifica Rossi (2012), hanno sempre un carattere contestuale, situato e distribuito. Lo sforzo dei docenti è dunque consistito nel realizzare quello che in letteratura viene definito insegnamento-ponte (Castoldi, 2009) tra le due dimensioni. Non solo scegliendo quelle competenze che potessero avere una spendibilità extrascolastica, si pensi ad esempio alla competenza di tipo inferenziale o a quella legata alla capacità di porre domande, ma quello che si è verificato è stato un continuo rimando alla realtà quotidiana dei bambini anche rispetto ai diversi compiti d'apprendimento progettati. Si è trattato di compiti, complessi, classificabili come *problem solving*, che hanno coinvolto gli alunni nelle loro soluzioni e hanno indotto i docenti a fare continui collegamenti sulla spendibilità effettiva degli apprendimenti conseguiti. In questo senso viene meno la categorizzazione disciplinare alla luce di un'ottica interdisciplinare che risulta essere più affine e congruente alla complessità del reale.

La mobilitazione degli alunni circa i compiti di apprendimento assegnati è stata globale: sono state messe in campo risorse e schemi cognitivi in una logica integrata funzionale alla soluzione del compito. Anche in questo caso si evidenzia la coerenza rispetto alle azioni didattiche progettate e un approccio per competenze: il costrutto non può essere ridotto alla semplice acquisizione di conoscenze o abilità, ma deve essere presente nei suoi diversi piani e declinazioni, di modo da richiedere un investimento complesso del soggetto che apprende. Questo ha portato gli studenti nei diversi studi di caso a mettere in discussione situazioni e dati, a porsi in un'ottica di ricerca di informazioni, esercitando e sviluppando le proprie capacità logico-interpretative. In tutti i percorsi l'errore è stato sempre stato considerato un risorsa da cui partire per innescare un nuovo ragionamento (Czerwinsky Domenis, 2005). Poichè la costruzione di competenza avviene lentamente, spesso secondo modalità poco lineari, è opportuno lasciare all'allievo uno spazio adeguato di esperienza, nel quale dargli modo di sperimentare, riconoscere e superare i propri errori (Maccario, 2006)

La vera centratura dei percorsi per competenze diventa quindi il soggetto che apprende. Questo è riscontrabile all'interno di tutti gli studi di caso, dove gli alunni si sono trovati a dover costruire il loro apprendimento, singolarmente o con gli altri. Il discente dunque organizza e struttura gli stimoli esterni trasformando se stesso e la propria struttura personale. In diversi degli stralci documentativi di discussione riportati si esplicita questo processo di co-costruzione di conoscenze oppure di ri-organizzazione del sapere. In questo senso si fa riferimento alla dimensione

costruttivista del modello di didattica per competenze descritto da Jonnahert e Vander Borgh (2003).

L'analisi trasversale delle diverse azioni didattiche ritrova quelli che sono i punti fondamentali di un approccio didattico per competenze. Tutte le classi degli studi di caso analizzati sono state oggetto di somministrazione dei test INVALSI. La tabulazione delle prove ha mostrato nella totalità dei casi un incremento del punteggio medio percentuale della classe rispetto alla prova somministrata a inizio percorso, considerata dunque un *pre-test*.

	Punteggio medio percentuale, fase di <i>pre-test</i>	Punteggio medio percentuale, Somministrazione prove INVALSI 2013
Studio di caso A	66,5 %	76,9%
Studio di caso B	63,0%	71,0%
Studio di caso C	61,8%	63,9%
Studio di caso D	41,2%	58,3%
Studio di caso E	60,6%	63,5%

Un ulteriore esito cui si è giunti è stato quello di collocare l'evento valutativo in un'ottica sistemica e processuale, integrando quindi una valutazione esterna elaborata dalle prove INVALSI, con processi auto-valutativi e interpretativi interni di alunni e insegnanti. Si è dunque realizzata una valutazione di tipo formativo (Mariani, 2009), che non orienta l'azione didattica alla logica del *teaching to test*, per il raggiungimento di *standard* stabiliti.

Nel presente lavoro di ricerca, quindi, partendo da un ripensamento dell'idea di valutazione, si è realizzata una ri-progettazione delle logiche didattiche, a partire dalle voci dei docenti. Come mostrano le evidenze empiriche raccolte dal lavoro qui presentato: la stessa esperienza delle prove INVALSI, se inserita all'interno di una cornice di riflessione e di costruzione di senso condiviso di insegnanti e alunni, non viene più percepita come estranea e minacciosa, ma può diventare propulsiva per un rinnovamento didattico. Le stesse prestazioni degli studenti, all'interno di questa logica, sembrano migliorare. La condizione necessaria per realizzare questo fine è stata quella di connotare la ricerca come fortemente collaborativa (Mortari, 2007). Gli insegnanti, non sono stati oggetti di indagine, ma co-ricercatori. La ricerca è stata dunque concepita in un'ottica di *service research*, quindi orientata a fornire cambiamenti utili nella pratica.

Dal punto di vista didattico, riconoscendo il primato contestuale dell'azione educativa, non è possibile partire da 5 studi di caso, generalizzare un modello, ma l'elevata validità ecologica dei

singoli studi ha permesso comunque di ricavare degli orientamenti circa la progettazione per competenze. Questo affondo fortemente qualitativo ha permesso di comprendere in modo approfondito come l'esperienza delle prove INVALSI possa essere riletta alla luce dell'innovativa progettazione per competenze, mettendo in dialogo pratiche quotidiane con concetti scientifici al fine di ricercare per innovare nuove pratiche e validarle.

La valorizzazione dell'azione e della conoscenza che si può trarre dall'azione, trova una sua manifestazione in un nuovo approccio allo studio delle pratiche degli insegnanti, quella che Magnoler e Sorzio definiscono come Nuova Alleanza tra ricercatori e partecipi al fine di dare voce ad un sapere che nasce dalla pratica (2012).

In tal senso, quello che si è venuto a creare è stato un rapporto intensivo tra ricerca e formazione, in quanto l'insegnante, coinvolto in un processo di analisi delle pratiche prende parte al processo di ricerca, un'attività indirettamente formativa (Elio Damiano, 2006).

Questa nuova alleanza, diventa dunque strumento di professionalizzazione in quanto porta alla luce saperi, dà loro forma e in seguito li restituisce trasformati e interpretati ai loro produttori sul campo. Questo processo di circolazione del sapere ha prodotto, come hanno rilevato diversi insegnanti in fase di *back talk*, un distanziamento dalle pratiche, una loro organizzazione e una traduzione in un linguaggio esplicito rendendole quindi un prodotto su cui attivare riflessioni e confronti.

Come riportano i docenti partecipanti, questo ha permesso loro di attuare una progettazione sempre più consapevole, sperimentando innovazioni efficaci sul piano didattico.

In tal senso la ricerca risponde quindi anche alla necessità di capitalizzazione del sapere dei pratici (Mortari, 2009). L'ampia raccolta documentativa dei cinque studi di caso analizzati può essere considerata una *repository* di buone pratiche cui altri insegnanti o altre scuole possono accedere per sviluppare ulteriormente ricerca e innovazione. Strumenti come questo possono divenire molto utili soprattutto per i docenti più giovani che, quando si trovano sotto la pressione di curricula guidati da *standard* e modelli di valutazione calati dall'alto, faticano a trovare lo spazio mentale per dedicarsi a pratiche riflessive (Ward, Mc Cotter, 2004).

Se da un lato il limite della ricerca è quello di non poter garantire una generalizzabilità degli esiti essendo riferita a 5 studi di caso è proprio a partire da questo limite che si possono evidenziare degli sviluppi futuri della ricerca. Innanzitutto si potrebbero analizzare i dati raccolti sulle prestazioni delle prove (in situazione di *pre-test* e di somministrazione della prova reale) secondo una logica statistico-quantitativa, di modo da individuare possibili ricorrenze di variabili trasversali ai casi analizzati. L'integrazione dell'approccio quantitativo, contribuirebbe ad una spiegazione più approfondita del fenomeno indagato (Lincoln, Guba, 1985).

Inoltre è da segnalare come sia mancato un incontro finale tra i docenti partecipanti e in questo senso si può riportare come invece la formazione riflessiva sia potenziata nei suoi effetti quando è coltivata in contesti socializzanti. Si parla in questo caso di promuovere contesti finalizzati a favorire l'organizzazione di comunità riflessive autocritiche di docenti (*self-critical communities of teachers o critical reflective communities of teachers*), (Wayne Ross, 1992, pp.179). Un ulteriore sviluppo della ricerca quindi potrebbe essere quello di creare una comunità di pratiche riflessive tra docenti, da un lato incrementando quindi il numero dei partecipanti, dall'altro rinforzando il fine della riflessione verso il continuo miglioramento della pratica.

Successivamente il materiale documentativo raccolto e lo schema progettuale riprodotto nei cinque studi di caso potrebbe diventare oggetto di futura formazione nelle scuole, come peraltro già richiesto da due dei Dirigenti degli insegnanti coinvolti negli studi di caso. L'innovazione orientata allo sviluppo di competenze, come evidenziato, richiede molti cambiamenti nella struttura dell'azione didattica; tali cambiamenti potrebbero essere favoriti e sostenuti attraverso un lavoro congiunto tra ricercatori e insegnanti (Magnoler, Sorzio, 2012).

In tal senso si andrebbe dunque a rispondere a quella richiesta di formazione evidenziata, dal mondo della scuola, circa la didattica per competenze, ma anche alla necessità di problematizzazione dell'esperienza delle prove INVALSI al fine di incrementare le competenze tra gli attori della scuola nell'interpretazione di informazioni e esiti forniti, con fini di miglioramento del sistema educativo stesso.

BIBLIOGRAFIA

- Adda, J. (1987). *Erreurs provoquées par les représentations*. Sherbrooks: Publication Université de Sherbrook.
- Adelman, C. K., Jenkins, S. D.(1980). *Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference. Towards a Science of the Singular*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 45–61.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gnisci, A. (2007). *La correzione degli errori da parte degli insegnanti: tra concezioni dell'intelligenza e pratiche del discorso*. *Ricerche di Psicologia* 2, 29–57.
- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Roma: Edizioni Seam.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: Franco Angeli.
- Ambel, M., Fabiani, F. (2008), *Quando la valutazione è ricerca. Dossier insegnare, 2*. Roma: Editoriale Ciid.
- Arter, J. (1999). *Teaching about performance assessment*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(2), 30–44.
- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Ayers, W. (1989). *The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives*. Teachers College, Columbia University: Teachers College Press.
- Baldacci, M. (2006). *La didattica generale come scienza dell'insegnamento*. *Musica e storia*, 14(3), 495–502.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. New York: McGraw-Hill International.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benadusi, L. (2009). *Lo stato dell'arte dell'autonomia scolastica*. Programma Educazione FGA Working Paper 15.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La nuova Italia.
- Bertonelli, E. (1999). *Il padroneggiamento delle conoscenze*. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1–2.
- Black, A. L., Halliwell, G. (2000). *Assessing practical knowledge: how? why?* *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 103–115.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. (2011). *Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools*. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Block, J. H., Airasian, P. W., Bloom, B. S., Carroll, J. B. (1971). *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I°: cognitive domain*. New York: McKay.
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. North Carolina: Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia Durham.
- Bolletta, S., Pozio, M. (2008). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Bondioli A (2001). *AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia)*. Milano: Franco Angeli.

- Bondioli, A., Ferrari, M., Digito G., Pitturelli D. (2004). *Costruire strumenti di valutazione formativa: alcuni esempi*. In A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. Torino: UTET.
- Bosker, R. J., Creemers, B. P., Stringfield, S. (1999). *Enhancing educational excellence, equity and efficiency: evidence from evaluations of systems and schools in change*. New York: Springer.
- Bottani, N., Cenerini, A. (2003). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Erikson.
- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. *Un metodo di ricerca in situazioni interculturali*, 341–359.
- Bove, C. M. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1996). *Organizational learning and communities of practice*. *Organizational learning*, 58–82.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33 – 115.
- Bruner, J. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton & Company.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Milano: Feltrinelli Editore.
- Calderhead, J. (1989). *Reflective teaching and teacher education*. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43–51.

- Calidoni, P. (2004). *Insegnamento e ricerca in classe: l'inevitabile condivisione*. Brescia: La scuola.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Campodifiori, E., Figura, E., Papini, M., Ricci, R. (2010). *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*. Mimeo, Invalsi.
- Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cardarello, R. (2012). *La valutazione e i temi della ricerca didattica*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 21-26.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M., Marino, M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola*. Milano, Franco Angeli.
- Censis (1979). *Progetti Pilota Cee per la transizione scuola-lavoro*. *Quindicinale di note e commenti*, 334-335.
- Censis (1992). *Monitoraggio della scuola elementare*. Roma.
- Cerini, G. (2010). *La valutazione tra autonomia delle scuole e standard nazionali*. *Educazione e scuola*.
- Cerri, R. (2008). *Eventi culturali e percorsi di formazione*. Ariccia: Aracne.
- Ceruti, M. (2004). *L'organizzazione d'orchestra comprende ed interpretata la molteplicità dei ruoli in L'Organizzazione del sapere e I saperi dell'organizzazione*. Ufficio Scolastico per la Lombardia.

- Charlier, E., Dejean, K., Donnay, J. (2001). *To Accompany a School Project: a reflective analysis*. Reflective Practice, 2(3), 331–344.
- Chermack, T. J., Kasshanna, B. K. (2007). *The use and misuse of SWOT analysis and implications for HRD professionals*. Human Resource Development International, 10(4), 383–399.
- Chomsky, C. (1972). *Stages in language development and reading exposure*. Harvard Educational Review, 42(1), 1–33.
- Ciucci, F. (2008). *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (1987). *Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal*. Journal of Curriculum studies, 19(6), 487–500.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, C., Lampert, M. (1986). *The study of teacher thinking: Implications for teacher education*. Journal of Teacher Education, 37(5), 27–31.
- CNEL (1995). *Progetto Scuola*. Roma: Quaderni di documentazione.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1999). *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*. Review of research in education, 249–305.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., Steeves, R. H. (2000). *Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers* (Vol. 2). Newbury Park: Sage Publications.
- Coggi C., Notti A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E. (1995). *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*. In C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano: Ambrosiana, 181-231.

- Comoglio, M. (2002). *La «valutazione autentica»*. *Orientamenti pedagogici*, 49(289), 93–112.
- Comoglio, M. (2007). *Insegnare nella prospettiva della valutazione autentica*. Roma: Dispensa.
- Cornett, J. W., Chase, K. S., Miller, P., Schrock, D., Bennett, B. J., Goins, A., Hammond, C. (1992). Insights from the analysis of our own theorizing: The viewpoints of seven teachers. In E.W. Ross, J.W. Cornett, G. McCutcheon, *Teacher personal theorizing*, 137–157.
- Cornoldi, C. (1986). *Apprendimento e memoria nell'uomo*. Torino: Utet.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il mulino.
- Czerwinsky, D.L. (2005). *Un errore utile*. Trento: Erickson.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I. (2004). *Cambi di convinzione in insegnanti di matematica di scuola secondaria superiore in formazione iniziale*. *La matematica e la sua didattica*, 3, 27–50.
- D'Amore, B., Laborde, C. (1999). *Elementi di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- Dahlberg, K. (2006). *The essence of essences-the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena*. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 1(1), 11–19.
- Damasio, A. (2008). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Random House.
- Damiano, E. (1990). *L'insegnamento come azione*. In C. Scurati (a cura di), *Realtà e forme*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. Roma: Armando.
- Danielson, C., Hansen, P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics: Primary school mathematics*. Larchmont, NY: Eye On Education.

- De Ketele, J.-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*. Cahiers de la Fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 3, 73–83.
- De Mennato, P. (1994). *La ricerca partigiana. Teoria di ricerca educativa*. Milano: CUEM.
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dechant, K., Marsick, V. J. (1991). *Team learning survey. Facilitator guide*. Pennsylvania: Organization Design and Development.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D., Bella S. (2000). *Una nuova identità docente. Come siamo, come eravamo*, Milano: Mursia.
- Dewey, J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. *Democracy and education*, New York, Mac Millan, 1916).
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
- Doyle, D.P. (1992). *The challenge, the opportunità*. Phi Delta Kappan, 73 (7), 512-520.
- Edelman, G. M., Frediani, S. (1999). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.
- Europea, U. (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 30(2006), 10–18.
- Fabbri L., (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Falocci, N., Gnaldi, M., Matteucci, M., Mignani, S. (2010). *La validazione statistica di test standardizzati di profitto: principali aspetti di metodo e due casi di studio sulla valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria*. INVALSI, Working paper 09/2010.

- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 47.
- Fenstermacher, G. D. (1994). *The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching*. *Review of research in education*, 3–56.
- Figura, E., Ricci, R. (2009). *Trasparenti ed affidabili*. *L'Ecole Valdôtaine*, 83, 44–47.
- Figura E., Ricci R., (2011). *Il Servizio Nazionale Di Valutazione: Finalità E Caratteristiche*. In D. Capperucci, *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli, 152–169.
- Filograsso, N. (2002). *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi* (Vol. 13). Milano: FrancoAngeli.
- Flavell, J. H. (81). Wellman. HM (1977). *Metamemory*. *Perspectives on the development of memory and cognition*, 3–34.
- Fontana A., Varchetta G, (2005). *La valutazione riconoscente*. Milano: Guerini e Associati.
- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Edizioni Erickson.
- Franta, H., Colasanti A.R. (1992). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Friedman, K. (2003). *Theory construction in design research: criteria: approaches, and methods*. *Design studies*, 24(6), 507–522.
- Gadamer, H.-G., Sinigaglia, C. (1994). *Il movimento fenomenologico*. Bari: Laterza.
- Gagne, R. M., Briggs, I. (s.d.). J.(1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galliani, L. (2014). *La valutazione di sistema tra accountability e improvement*. In A.M. Notti, *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 53-78.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Gattullo, M. (1967). *I problemi della misurazione e della valutazione nell'educazione fisica: dispense del corso di lezioni di pedagogia tenute agli studenti del III corso dell'Istituto superiore di educazione fisica di Bologna nell'anno accademico 1966-67*. Genova: Cooperativa libraria universitaria.
- Gattullo M., Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini, M. L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel editoriale Giorgio Mondadori.
- Giovannini, M. L. (2012). *Pedagogia sperimentale: verso quale direzione* Bologna: CLUEB.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education.
- Giannandrea, L. (2008). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: Eum x formazione.
- Goodrich, H. (1997). *Understanding Rubrics: The dictionary may define « rubric, » but these models provide more clarity*. Educational leadership, 54, 14–17.
- Grassilli, B. (1990). *Per una didattica dell'intervento correttivo*. In A. Longo Micalessin (a cura di), *L'errore. Una prospettiva psico-pedagogica*. Trieste: IRSSAE FVG, 18.
- Grisay, A. (1999). *Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves*. In D. Meuret, *La Justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 113–138.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1986). *The countenances of fourth-generation evaluation: Description, judgment, and negotiation*. Evaluation studies review annual, 11, 70–88.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guilbert, I. (1981). *Guida pedagogica*. Roma: Armando.

- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory (Measurement methods for the social sciences series, Vol. 2)*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. CESifo working paper Economics of Education, N. 3037.
- Harris, D., Williams, J. (2007). *Questioning "open questioning" in early years science discourse from a social semiotic perspective*. *International Journal of Educational Research*, 46(1), 68–82.
- Heidegger, M. (1976). *La questione della tecnica*. *Saggi e discorsi*, 5–27.
- Helms, M. M., Nixon, J. (2010). *Exploring SWOT analysis—where are we now?: A review of academic research from the last decade*. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215–251.
- House, E. R. (1978). *Assumptions underlying evaluation models*. *Educational Researcher*, 4–12.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- INVALSI (2008) . *Le competenze in scienze, lettura e Matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando Editore.
- INVALSI-OCSE (2013). *Ocse Pisa 2012*. Roma: Rapporto nazionale.
- Johnson, K. E., Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Vander Borgh C. (2003) *Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Kandel, E. R. (2007). *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*. Torino: Codice.
- Kanizsa, S. (1998a). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Kanizsa, S. (1998b). *L'intervista nella ricerca educativa*. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori, 35–81.
- King, A. (1994). *Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain*. *American educational research journal*, 31(2), 338–368.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., Van Dijk, T. A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Kirby-Linton K., Lyle N., White S. (1996). *When parents and teachers create a writing standards*, *Educational Leadership*, 54, 4.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.
- Law, Y., Chan, C. K. K., Sachs, J. (2008). *Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children*. *British Journal of Educational Psychology*, n. 78, 51–73.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Editions Eyrolles.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Franco Angeli, Milano.
- Lipari, D., (2002). *Logiche di azione formative nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e Valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Losito B. (2011). *Valutare è necessario. Valutare è possibile?* *Scuola Democratica*, 3, 118–124.

- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Magnoler, P. (2011). *Tracce di habitus? Education Sciences & Society*, 2(1), 67–82.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P., Sorzio, P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: Eum.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Strumenti per valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Mariani, A. (2006). *Per una formazione alla cittadinanza. Sulla metacognizione*, 1000–1014.
- Mariani, L. (2010). *Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico*. Italiano LinguaDue, 2(1), 253.
- Mariani, L., Tomai, P. (2004). *Il portfolio delle lingue: metodologie, proposte, esperienze*. Roma: Carocci.
- McCormick, C. B. (2003). *Metacognition and learning*. In W.M. Reynolds, G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. New York: Wiley, 79–102.
- McTighe, J., Wiggins, G. (1999). *Understanding by design*. Alexandria, Virginia: Merrill Education/ASCD College Textbook Series.
- Meijer, P. C., Zanting, A., Verloop, N. (2002). *How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance*. Journal of Teacher education, 53(5), 406–419.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: Ethique et pédagogie.
- Meirieu, P. (1994). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF Editeur.
- Merriam, S. B. (2001). *Case studies as qualitative research*. Qualitative research in higher education: Expanding perspectives, 191–201.

- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to qualitative research*. Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis, 3–17.
- Mollo, G. (2001). *Il valore dell'errore nella dinamica dell'apprendimento*. In L. Binanti (a cura di) *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*. Catanzaro: Rubettino Editore, 155–182.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive metodologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica: la cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2012). *Per una valutazione di qualità della ricerca*. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando 89–101.
- Mostarda P., (2008). *Modelli valutativi della formazione*. In S. Maioli, P. Mostarda (a cura di), *La formazione continua nelle organizzazioni sanitarie*. Milano: Mc-Graw Hill.
- Mulgan, R. (2000). "Accountability": An Ever-Expanding Concept? *Public administration*, 78(3), 555–573.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., y Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Negri, S. C. (2008). *Il lavoro di gruppo nella didattica*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2003). *Didattica Generale*. Milano: Guerini.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E., Negri, S., Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e didattica*. Roma: Carocci.
- Notti, A.M. (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- OECD (2009). *Review on evaluation and assessment framework for improving school outcomes*, Paris: Oecd.

- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (Vol. 3). Milano: FrancoAngeli.
- Pastori, G. (2013). *La valutazione a scuola: esperienze e riflessioni di studenti italiani e di altre culture nella scuola italiana. In Student voice. Prospetive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini, 179–192.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. (1986). *Utilization-focused Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . Newbury Park: Sage Publications.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Prima parte: le radici filosofiche e gli apporti psicologici*. Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione, 57(338), 201–224.
- Perla, L., Vinci, V. (2012). *La via bottom-up della valutazione della ricerca pedagogica*. AA. VV. *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando (Atti del Convegno Internazionale The future of the pedagogical research and its evaluation, 23-25 marzo 2011, Macerata), 513–528.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- Piaget, J., Zamorani, E. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.

- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, Journal of Educational Psychology, vol. 82 (n. 1), 33–40.
- Pontecorvo, C., Pontecorvo, M., (1985). *Psicologia dell'educazione–conoscere a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Popham, W. J. (1975). *Educational evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the horizon, 9(5), 1–6.
- Pring, R. (2000). *The "false dualism" of educational research*. Journal of Philosophy of Education, 34(2), 247–260.
- Proulx, G. (2004). *Integrating scientific method & critical thinking in classroom debates on environmental issues*. The American Biology Teacher, 66(1), 26–33.
- Resnick, L. B. (1987). *The 1987 presidential address: Learning in school and out*. Educational researcher, 13–54.
- Resnick, L. B. (1995). *Imparare dentro e fuori la scuola*. In C., Pontecorvo, AM, Ajello, C., Zucchermaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED: 61–84.
- Resnick, L., Nelson-LeGall, S. (1997). *Socializing intelligence*. In L. Smith, J. Dockrell, P. Tomlinso (Eds.) *Piaget Vygotsky and beyond*. Boston: Routledge 145–158.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Ricci, R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. Torino FGA Working Paper n. 9, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., (2012) *Conclusioni: complessità e sostenibilità*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, 407–412.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Rogers, C. R. (1997). *La terapia centrata sul cliente*, (a cura di) L. Lumbelli. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers*, Vol. 1. New York: Cambridge University Press.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1983). *Pigmalione in classe*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. G. (2003). *Formazione alla progettazione: apprendimento, progettazione, competenze, portfolio, formazione degli insegnanti*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi, P.G. (2005), *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.
- Rousseau, J.-J. (1989). *Emilio, o, Dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Ruddell, R. B., Unrau, N. J. (1994). *Reading as a meaning-constructive process: The reader, the text and the teacher*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 996–1056.
- Rychen, D. S. E., Salganik, L. H. E. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salomon, G. (1991). *Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research*. *Educational Researcher*, 20(6), 10–18.
- Sanders, D. P., McCutcheon, G. (1986). *The Development of Practical Theories of Teaching*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50–67.
- Santelli Beccegato, M.L., Varisco, M.B. (2000). *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Milano: Guerini.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Vol. 68). Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic.
- Schoenfeld, A. H. (1999). *Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice*. *Educational researcher*, 4–14.

- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schweinhart, L.J., Fulcher-Dawson R. (2009). *Early Childhood Education*. In G. Sykes, B. Schneider B., D.N. Plank (eds), *Handbook of Education Policy research*. New York: Routledge.
- Scott, P. H., Asoko, H. M., Driver, R. H. (1991). *Teaching for conceptual change: A review of strategies*. *Connecting research in physics education with teacher education*, 71–78.
- Scriven, M. (1973). *Goal-free evaluation*. *School evaluation: The politics and process*, 319–328.
- Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.
- Stake, R. E. (1976). *A theoretical statement of responsive evaluation*. *Studies in Educational Evaluation*, 2(1), 19–22.
- Stake, R. E. (1983). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. New York: Springer.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: SEAM.
- Stame, N. (2007). *I classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Stenhouse, L. (1985). *A note on case study and educational practice*. *Field methods in the study of education*, 263–71.
- Stigler, J.W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. U.S. Department of Education National Center for Educational Statistics: NCES 99-074. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando Editore.

- Thompson, J. (1994). *Systemic Education Reform*. Eugene, Oregon: ERIC Clearing House on Educational Management, ERIC Digest.
- Titone, R. (1988). *Alle radici della maturità linguistica: La" language awereness*. Rassegna italiana di linguistica applicata, 20.
- Tuffanelli, L. (1999). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Tyler, R. (s.d.). *W.(1949). Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- van der Linden, W. J., Hambleton, R. K. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. Springer-Verlag: New York.
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Vergani, A. (2004). *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*. Bologna: Il Mulino.
- Vertecchi, B. (1998). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Viganò, R. (2011). *Prefazione*. In K. Montalbetti, *Manuale per la valutazione nella pratiche formative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Visalberghi, Al (1984). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Von Foerster, H. (1988). *On constructing a reality*. Adolescent psychiatry, 15, 77.
- Von Foerster, H. (2003). *Understanding Understanding*. New York: Springer.
- Vygotskij, L.S.: 1990, *Pensiero e Linguaggio*, (a cura di) L. Mecacci. Bari: Editore Laterza.

- Ward, J. R., McCotter, S. S. (2004). *Reflection as a visible outcome for preservice teachers*. Teaching and teacher education, 20(3), 243–257.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fish, R. (1974). *Change: principles of problem resolution and problem formation*. Norton: New York.
- Webster, W. J. (1995). *The connection between personnel evaluation and school evaluation*. Studies in educational evaluation, 21(2), 227–254.
- Weiss, C. H. (1988). *Evaluation for decisions: Is anybody there? Does anybody care?* Evaluation practice, 9(1), 5–19.
- Weiss, C. H. (1998). *Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of child psychology and psychiatry, 17(2), 89–100.
- Worthen, B. R. (1999). *Critical challenges confronting certification of evaluators*. American Journal of Evaluation, 20(3), 533–555.
- Yin, R. (1996). K.(1994) *Case Study Research—Design and Methods*. Applied social research method series (5): London: Sage.
- Yin, R. K. (1999). *Enhancing the quality of case studies in health services research*. Health Services Research, 34(5 Pt 2), 1209.
- Zambrano, M. (1998). *Note di un metodo*. Napoli: Filema.
- Zecca, L. (2000). *Conversazioni con i bambini e stili educativi*. In AA. VV., *Appunti per una ricerca sugli stili*. Milano: Cuem.

Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Parma: Spaggiari Edizioni Junior.

ALLEGATO I

Studio di caso A – Questionario Studente ridotto

Q4. Pensando alle prove di italiano e matematica che hai appena fatto, quanto sei d'accordo con queste affermazioni?

Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga.

A. Già da prima ero preoccupato/a di dover fare le prove

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>

B. Ero così nervoso/a che non riuscivo a trovare le risposte

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>

C. Mentre rispondevo avevo l'impressione di andare male

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>

D. Mentre rispondevo mi sentivo tranquillo/a

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>

E. Le domande di matematica erano più facili degli esercizi che facciamo di solito

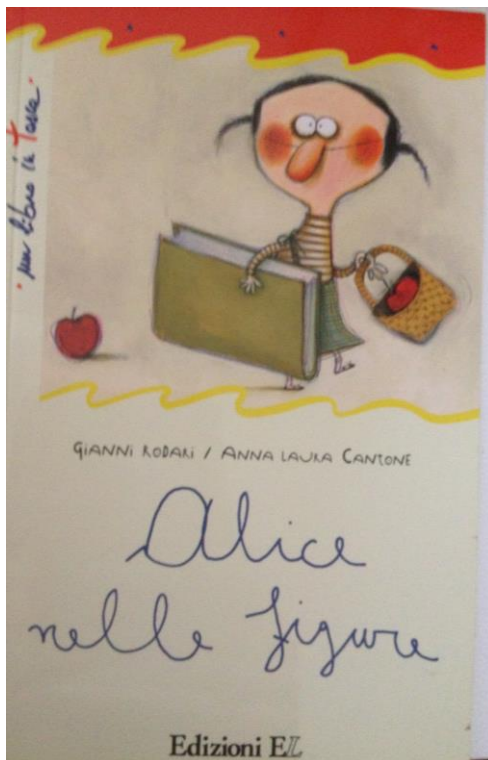
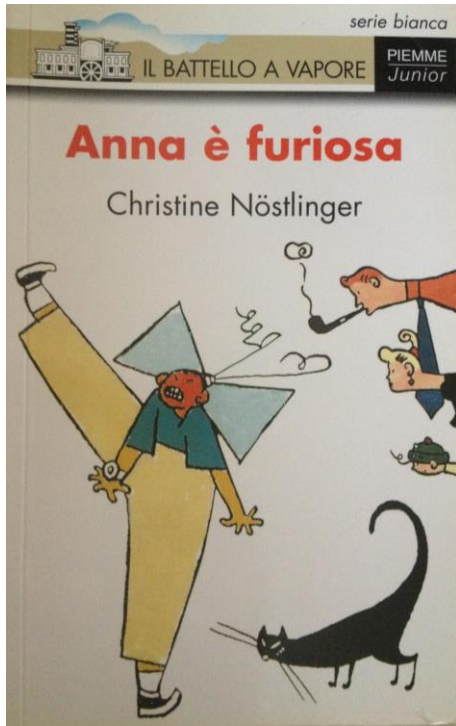
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>

F. Le domande di grammatica erano più difficili degli esercizi che facciamo di solito

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>

ALLEGATO II

Studio di caso B – Scheda “A caccia di storie” e copertine




A CACCIA DI STORIE....

Nome del gruppo:
.....

Secondo voi, di cosa parla questo libro?
.....
.....
.....

Da quali indizi l'avete capito?
Elencatene 4:
1.....
2.....
3.....
4.....

Spiegate come vi hanno aiutato questi indizi?
.....
.....
.....
.....



ALLEGATO III

Studio di caso B – Prova Invalsi creata dall'insegnante

LA FORZA DEL MOSCERINO

A1. I personaggi saranno?

- A. animali
- B. persone
- C. robot
- D. giocattoli

A2. Il racconto parlerà

- A. di un bambino in un bosco
- B. di un insetto che compie grandi imprese
- C. di animali dello zoo
- D. di un alveare di api

LA FORZA DEL MOSCERINO

Sara la formica e le sue sorelle tornavano a casa dopo una lunga giornata di lavoro.

Sara spingeva un chicco di grano, Mara una briciola di pane e Lara, la più forte, una spiga d'orzo tutta intera.

Arrivarono all'entrata del formicaio, ma lì trovarono una sorpresa:

l'ingresso era ostruito da una pietra grigia, enorme e liscia.

Sara girò intorno al grande sasso per cercare un buchetto da cui entrare, ma fu tutto inutile: non c'era nemmeno un passaggio piccolo piccolo! La pietra copriva perfettamente l'entrata.

Le tre sorelle si misero a spingere la pietra con tutte le loro forze, ma il sasso non si spostò nemmeno di un pochino così.

Spinsero da destra, da sinistra, da dietro, da davanti, di lato, di traverso... Ma la pietra liscia era troppo pesante e non si mosse di un millimetro. Le formiche erano sudate e stanche, mentre l'entrata della loro casa era sempre chiusa.

In quel momento un ronzio leggero fece alzare la testa alle tre sorelle.

Era un moscerino, che si fermò proprio in cima al sasso.

“Posso aiutarvi?” chiese.

“Non credo” rispose Sara. “Se non riusciamo a spostare questo sasso noi tre robuste formiche, non vedo che cosa potrebbe fare un esserino deboluccio come te!”

Il moscerino sorrise: “Be, per esempio, potrei dire alla chiocciola di svegliarsi e spostarsi da qui!” Poi si posò sul sasso liscio e chiamò ad alta voce: “Chiocciola! Chiocciola, svegliati! Stai dormendo sul formicaio delle mie amiche formiche!”

A quelle parole, dal sasso (che non era un sasso) uscirono un lungo collo e un paio di occhietti ancora addormentati.

“Perdonatemi!” si scusò la chiocciola sbadigliando. “Non me n'ero accorta! Me ne vado subito!”

Così dicendo, si mosse e con calma spostò il suo guscio e liberò l'ingresso del formicaio.

(Tratto e adattato da: “La forza del moscerino”, in Stefano Bordiglioni, *Un attimo prima di dormire*, Einaudi Ragazzi, Torino, 2004

A3. Da che cosa si capisce che Lara era la più forte?

- A. Era la più grande delle tre
- B. Lavorava più di tutte
- C. Portava il suo carico da sola
- D. Spingeva il carico più pesante

A4. Indica quale caratteristica non ha la pietra del racconto.

- A. Grigia
- B. Pesante
- C. Ruvida
- D. Grandissima

A5. Qual è il primo tentativo che fa Sara per entrare nel formicaio?

- A. Fa rotolare la pietra per liberare l'ingresso
- B. Cerca un passaggio girando intorno alla pietra
- C. Scava un buco sotto la pietra
- D. Cerca di sollevare la pietra

A6. Leggendo «Spinsero da destra, da sinistra, da dietro, da davanti, di lato, di traverso...» (righe 12-13), che cosa ti viene da pensare?

- A. Le formiche hanno fatto tutti gli sforzi possibili
- B. Le formiche si arrampicano da tutte le parti
- C. Le formiche hanno lavorato senza mai fermarsi
- D. Le formiche sono insetti sempre in movimento

A.7 L'ingresso era “ostruito” (riga 6) significa che l'ingresso

- A. era stretto
- B. era enorme
- C. era nascosto
- D. era chiuso

A.8 Indica a chi si riferiscono le informazioni riportate sotto. Si riferiscono a Sara, Lara o a Mara?

Sara	Lara	Mara

Metti una crocetta per ogni riga.

a) Risponde per prima al moscerino

b) Gira attorno al sasso

c) Trasporta una briciola di pane

d) Trasporta una spiga di orzo

A.9 Se un bambino riscrivesse questa storia, come potrebbe intitolarla?



- A. Le formiche fuori casa
- B. Il moscerino lazzarone
- C. La lumaca cattivissima
- D. Il moscerino fuori casa

A10. Individua la giusta sequenza che riassume i fatti principali della storia?

- A. La porta di casa è ostruita- arriva il moscerino- le formiche tornano- la lumaca si sposta
- B. La lumaca si sposta- Le formiche tornano- arriva il moscerino-la porta di casa è ostruita
- C. Le formiche tornano- la porta di casa è ostruita- arriva il moscerino- la lumaca si sposta
- D. le formiche tornano- arriva il moscerino- la lumaca si sposta- la porta di casa è ostruita

ALLEGATO IV

Studio di caso C – Scheda racconti divisi in 3 parti, lavoro individuale

Trama	Titolo	Illustrazione
<p>La strega Teodora vive in una vecchia torre con due gatti grigi.</p> <p>I gatti che si chiamano Filippo Filiberto e Lulù; si occupano amorevolmente della loro padrona.</p> <p>Teodora è una strega.</p> <p>Possiede un grande libro di magia che consulta in caso di bisogno. Purtroppo le magie di Teodora finiscono sempre in modo bizzarro, nonostante la consultazione del libro magico</p>		
	Il circo magico	
<p>-Allora quando partiamo?- sbottò Stella, prendendo un po' di sorpresa Umbertone –Siamo venuti per andare al Polo Nord o per starcene a cantare con i nostri amici Inuit? Una cosa - è ovvio- non escludeva l'altra, ma evidentemente la voglia di raggiungere la meta finale stava crescendo. Lui la guardò fissa negli occhi e capì che non stava per nulla scherzando.</p>	Pronti... partenza...	

Allegato V

Studio di caso C – Scheda racconto diviso in 3 parti, lavoro a gruppo

Il Vento e' un amico.
Soffia , scompiglia i capelli,
muove i rami degli alberi,
gonfia le vele delle barche in mezzo al mare,
produce preziosa energia eolica e
fa volare alti gli aquiloni.
Sulla spiaggia, Marta ascolta
'La storia del Vento'
e non si spaventera' piu' dei suoi soffi,
perche' il Vento sara' sempre suo amico.



Marcello Bellacicco

La storia del Vento

Illustrazioni di Cristina Bellacicco

Allegato VI

Studio di caso C – Questionario studente rivisto

CLASSE: _____ NOME: _____

Q1. Che cosa pensi della matematica?

Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga.

- A. In matematica sono bravo/a ₁ ₂
Si No
-
- B. Matematica è più difficile per me che per molti miei compagni ₁ ₂
Si No
-
- C. Imparo facilmente la matematica ₁ ₂
Si No
-
- D. Mi diverto a fare matematica ₁ ₂
Si No
-
- E. Mi piacerebbe fare più matematica a scuola ₁ ₂
Si No

Q2. Che cosa pensi dell'italiano?

Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga.

- A. In italiano sono bravo/a ₁ ₂
Si No
-
- B. Italiano è più difficile per me che per molti miei compagni ₁ ₂
Si No
-
- C. Imparo facilmente l'italiano ₁ ₂
Si No
-
- D. Mi diverto a fare italiano ₁ ₂
Si No
-
- E. Mi piacerebbe fare più italiano a scuola ₁ ₂
Si No

Q3. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti frasi.
Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga.

A. Eseguo i lavori scolastici per accontentare i miei genitori

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

B. Quando un argomento è difficile lo lascio perdere

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

C. Eseguo i lavori scolastici per fare contenti i miei insegnanti

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

D. Quando mi impegno molto raggiungo buoni risultati

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

E. Eseguo i lavori scolastici così a casa mi fanno dei regali

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

F. Quando eseguo il lavoro scolastico, mi impegno anche se l'argomento è noioso

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

G. Eseguo i lavori scolastici per non fare brutta figura con i miei compagni

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

Q4. Pensando alle prove di italiano e matematica che hai appena fatto, quanto sei d'accordo con queste affermazioni?

Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga.

A. Già da prima ero preoccupato/a di dover fare le prove

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

B. Ero così nervoso/a che non riuscivo a trovare le risposte

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

C. Mentre rispondevo avevo l'impressione di dare risposte sbagliate

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

D. Mentre rispondevo mi sentivo tranquillo/a

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

E. Mi sono divertito nel cercare le risposte esatte

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

F. Le domande di matematica erano più facili degli esercizi che facciamo di solito

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

G. Le domande di italiano erano più difficili degli esercizi che facciamo di solito

Per niente
d'accordo

Poco
d'accordo

Abbastanza
d'accordo

Molto
d'accordo

Q5. Ripensando al lavoro che fatto con Barbara e le maestre, quali tra le seguenti strategie hai davvero utilizzato per trovare le risposte esatte?

Metti una crocetta su un solo quadratino per ogni riga.

A. Se non mi ricordavo o ero indeciso, tornavo a rileggere una parte

1

Si

2

A volte

3

Mai

B. Ho usato la fantasia e l'invenzione per rispondere ad alcune domande

1

Si

2

A volte

3

Mai

C. Ho risposto a caso

1

Si

2

A volte

3

Mai

D. Se non capivo, andavo a leggere anche la parte precedente o seguente

1

Si

2

A volte

3

Mai

E. Se non capivo una parola, andavo a cercare il significato rileggendo la frase

1

Si

2

A volte

3

Mai

F. Ho cercato di immaginarmi quello che era raccontato

1

Si

2

A volte

3

Mai

G. Non ho messo crocette, quando non sapevo cosa rispondere

1

Si

2

A volte

3

Mai

H. Racconta un momento in cui ti sei trovato in difficoltà durante la prova e come hai fatto a superarlo e trovare la risposta

ALLEGATO VII

Studio di caso D – Sintesi delle osservazioni sulle domande create dai compagni

Sostituisci la parola “scelse”

- - - - -

Suggerimento: La parola è “prese” ma ci sono troppi trattini.

Che racconto era?

Suggerimento: Che tipo di racconto era?

Oppure:

Che tipo di testo è?

- Fiaba
- Favola
- Leggenda
- Testo storico

Il testo non lo dice o non si sa?

	Il testo lo dice	Il testo non lo dice	Si sa	Non si sa
Quanti anni ha Doruma				
Chi è Kulala				
Oda ha un cane				
Che cos'è un diavolo				

Nel testo c'è un drago				
------------------------	--	--	--	--

D1 Dove si ambienta il racconto?

- In montagna
- Su un fiume
- Vicino a un fiume
- In un lago

Suggerimento: forse è il caso di chiarire cosa significa sul fiume o vicino al fiume?

E1 Sottolinea i personaggi del testo:

Kulala, il cane, gli spiriti, Oda, ramarro, ragno, Doruma, Yuele e Yuman

Suggerimento: forse è il caso di chiarire “Gli spiriti” è un trabocchetto?

ALLEGATO VIII

Studio di caso D – Lettera per i Ricercatori INVALSI

**ALL'ATTENZIONE DELL'ISTITUTO
NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL
SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E
DI FORMAZIONE**

Gentili Ricercatori Invalsi,

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Data.....

Firma

.....

Per me le prove erano facili e durante l'esecuzione mi sono sentito tranquillo. Avrei dei consigli da darvi: potreste dare a quelli di quinta solo un ora, al posto che un'ora e un quarto. Nella prova di italiano potreste far diventare il secondo testo più corto e più semplice e potreste specificare meglio la parte di geometria. Mi sono scordato di una cosa sul tempo: potreste farci consegnare le prove appena abbiamo finito e non aspettare che finisca il tempo.

Le prove mi sono sembrate tutte e due facili e mi sentivo tranquillo.

Il tempo è adeguato, il primo testo deve essere più lungo perché siamo carichi, il secondo corto perché siamo un po' più stanchi.

Vorrei anche sapere come sono andate le mie prove

Ciao a tutti i ricercatori, spero che la mia prova sia andata bene.

Ciao sono G.e vivo a Milano. Le prove invalsi di italiano era un po' difficile, quella di matematica più facile. Perché mi avete dato il questionario se non vi conosco e non so i vostri nomi?

Ciao da G.

P.S da chi sono state scritte le prove e i testi da chi?

Le prove invalsi sono state un po' faticose, i testi hanno alcune parole che non conosciamo. Ho fatto del mio meglio per farle ed ero curioso di vedere come erano. Per voi è faticoso questo lavoro? Perché non dite chi siete?

Vorrei raccontarvi come stavo quando facevo le prove Invalsi. Quando le ho fatte mi sono sembrate un pochino difficili, dopo quando ci hanno dato le prove personali, mi sono sembrate facili perché erano cose su di noi.

E' stato anche divertenti, le prove invalsi sono come degli esercizi per far vedere quello che abbiamo imparato.

Queste prove invalsi mi sono sembrate facili perché in quelle di matematica potevi fare i disegni e immaginarti.

Vorrei che i testi li scrivessimo noi, vorrei anche sapere come sono andate le prove.

Quando ho provato a farle, avevo un po' paura di sbagliare, ero un po' preoccupata , ma poi me la sono cavata.

Mi piace tanto la prova Invalsi, anche se l'ho fatta un po' male perché sono arrivato in Italia due anni fa. Anche se non ho capito vorrei dire qualcosa: il testo è troppo lungo e vogliamo sapere come è andata la prova.

ALLEGATO IX

Studio di caso E – Autovalutazioni della prova Invalsi 2011-2012

T: Secondo me le prove Invalsi sono state facile e difficili, in alcuni momenti le domande sono più difficili da fare e da capire, in altre sono più facili, secondo me la D33, non mi piace, può essere che io ho capito male, ma penso che mancavano due partite.

P: Secondo me le prove non erano né tanto né tanto difficili perché c'erano molte cose di ragionamento e da capire la consegna. Secondo me c'erano alcune consegne come quella dell'Esercizio 7 sia a che b che la consegna ad esempio poteva fare una crocetta sul numero che si avvicina di più!

A: La prova è stata per me abbastanza facile perché oltre a basarsi sulla matematica e sui calcoli si è basata soprattutto sulla logica e ci ha aiutati a fare più attenzione a quello che c'è scritto sulla consegna.

M: Queste prove non mi sono sembrate né facili, né difficili perché alcune prove erano facili, altre ti ingannavano molto e quindi erano difficili. In alcuni esercizi mi sono distratto, però se nel penultimo mettevano quanti piani ha fatto era molto più facile.

I: Secondo me le prove Invalsi sono state difficili perché alcune domande non erano chiare e nella consegna alcune cose non erano specificate. Secondo me la domanda 22 non è stata molto chiara perché secondo me doveva essere formulata in un altro modo tipo: L'area misura circa 6000cm e il lato più lungo 81 cm.

C: le prove mi sono sembrate normali negli esercizi, mentre le risposte mi mettevano in difficoltà perché non riuscivo a trovare le parole adatte anche se l'esercizio era facile. Io nelle domande cercherei di farci capire meglio l'esercizio perché alcune domande non erano chiare come nell'es D7 pagina 5 metterei: "fai una crocetta su un numero che approssimato si avvicina più al numero scritto in parola".

F: Per me sono sembrate un pochino difficili perché non mi ricordavo alcune cose e per questo mi sono sembrate un po' difficili. Le domande dovevano essere più specifiche/chiare.

L: Per me le prove invalsi che abbiamo fatto erano una via di mezzo perché per me alcune sono state facili e alcune difficili. Per me alcune domande dovevano essere più chiare, ma la maggior parte era chiara.

G: A me queste prove sono sembrate "medie". Perché alcuni esercizi erano facili (anche nella comprensione) mentre altri un po' più complessi. Però queste impressioni possono variare tra di noi secondo le nostre conoscenze. Suggestioni: es. D7 pag. 5 io, anche se non ho sbagliato l'esercizio, aggiungerei alla consegna, ma non rispetto alla lettera.

S: Penso che queste prove Invalsi siano state un po' impegnative, soprattutto nell'esercizio D 6,12,19,21 Vorrei cambiare l'esercizio numero 12 in un problema.

M: per me le prove invalsi sono state un po' facili (la maggior parte) e un po' di difficili (la maggior parte). Io non ho niente da cambiare.

L: Per me questa prova è stata un pochino difficile perché chiedono molte strategie, a me mi ha messo in difficoltà l'esercizio D17 a pag 12 perché facevo calcoli, di logica... ma non mi veniva il numero che mi chiedeva dopo. Però alcuni sono stati molto facili. Suggerimenti o Cambiamenti: Io suggerirei di leggere attentamente la consegna i dati etc..e poi osservare bene il disegno. Io vorrei che la persona che scrive l'esercizio di non mettere disegni che confondono la persona, perché alcuni bambini non capiscono.

R: Per me le prove invalsi sono state un po' difficili, però c'erano cose facili. Suggerimenti: D31 dovresti leggere attentamente l'ultima parte della richiesta.

E: Alcune cose sono state difficili, perché non avevo capito la consegna. Gli esercizi con scritto: sì, perché...no, perché per me sono stati un po' difficili e io avrei messo più opzioni e avrei spiegato il perché.

A: Le prove sono state abbastanza difficili perché alcune prove non si capivano. Io vorrei cambiare alcune domande perché non si capivano bene e non erano molto chiare. Mi sono resa conto che se alcune operazioni le facevo in colonna erano giuste. Volevo dire che nella domanda D9 mi ha messo in difficoltà perché io stavo facendo la risposta giusta, ma ho visto il grafico e l'ho fatta sbagliata.

S: Per me sono state un po' difficili perché c'erano molte domande a trabocchetto. Anche quelle più facili sono diventate difficili con dei trabocchetti. Volevo cambiare il titolo della domanda D32 perché c'era scritto che una signora si trovava al quarto piano sotto lo zero, ma poi tra le parentesi ha scritto piano terra.

A: Il fascicolo delle prove Invalsi mi è sembrato un po' facile e un po' difficile. Suggerimenti: le consegne per me non erano tanto chiare e poi per me quando si sbaglia al posto di scrivere no, fare una linea.

J: per me queste prove sono state abbastanza difficoltose, ma anche abbastanza facili, perché gli esercizi erano un po' complicati da capire, ma non da fare. Poi ci voleva molta attenzione per risolverli e ci volevano molte strategie per risolverli in modo breve, poi si doveva stare molto attenti ai trabocchetti perché c'erano molti trabocchetti.

V: Io le prove invalsi le ho trovate abbastanza difficili, soprattutto la D31 perché c'erano i colori sparsi e allora non si capiva.

C: Mi sono sembrate abbastanza facili perché alcuni esercizi erano abbastanza facili, ma altri non sapevo proprio come dire. Avrei un suggerimento sull ad7 doveva essere più specificato cosa fare.

G: per me queste prove sono state un po' difficili perché in alcuni esercizi o non riuscivo a capire come si faceva oppure perché forse non avevo letto bene la consegna. Tipo nella d16 dovevamo disegnare un forma ma non riuscivo a capire quale forma, ma dopo letta un paio di volte ho capito. C'era anche scritto tipo ha 4 lati , i lati hanno la stessa misura, dopo letto un po di volte ho capito e

l'ho fatto giusto. Io vorrei dare un suggerimento secondo me fanno bene a fare queste cose, proprio per farci imparare, ma nel D13 per me non c'era scritto proprio bene, perché dovevano fare tipo da mm a cm però non c'era scritto e quindi io non avevo capito.

ALLEGATO X

Studio di caso E – Lettere per i Ricercatori INVALSI

Mentre facevo le prove Invalsi avevo molta ansia, però pensavo che alcune domande potevano essere strutturate in modo diverso, e ci ho pensato anche dopo, tipo nell'esercizio in cui si doveva trovare il numero nascosto si potevano non mettere le possibilità, ma dare degli indizi su come fare. Spero vi servirà quello che ho scritto.

Per me dovete cambiare un po' di cose quando io ho fatto le prove mi sono sentita un po' insicura perché certe domande non erano chiare e dovete spiegarle meglio, anche i grafici non erano chiari, perché c'erano dati che facevano capire una cosa e altri che te ne facevano capire un'altra. Queste sono quelle di matematica e invece per quelle di italiano dico/penso che dovete mettere meno testi o se no testi più corti e più divertenti. In quelle di grammatica mi sono divertita a completare tante parole e a fare gli esercizi. Vi ringrazio. Ciao spero che seguirete i miei consigli.

Io mi chiamo I. e sono una bambina di quinta. Quest'anno le prove Invalsi mi sono sembrate abbastanza difficili. Sinceramente mi sono sembrate più difficili quelle di italiano e più facili quelle di matematica. Grazie a Barbara e alle sue attività adesso riesco ad apprendere meglio le cose perché ci ha fatto riflettere sulle domande.

Nelle prove di italiano la cosa che mi è piaciuta di più è stata la parte di grammatica e nella prova di matematica mi sono piaciuti grafici e tabelle.

All'inizio dell'invalsi mi sono sentito preoccupato ma poi mi sono accorto che bastava ricordarsi tutto quello che si ha imparato quindi non mi è sembrato né difficile, né facile. L'unica cosa che ho da dire è che non capivo alcune definizioni o consegne, quindi per me, si può tenere nel banco oltre alla penna il vocabolario per vedere alcune parole che non si conoscono.

Le consegne di farle più chiare per farle capire di più. Infatti molti miei compagni hanno detto che le consegne non erano chiare, dato che io sono di Napoli, loro mi hanno detto che anche per loro erano state difficili le prove.

Quando stavo facendo le prove ero preoccupato perché avevo paura che se facevo sbagliato (errori) facevo perdere punti alla mia classe!

Sono G. e sono in quinta elementare, quando ho fatto le prove Invalsi di matematica e di italiano ero abbastanza agitata e volevo consigliarvi di fare le domande un po' più chiare...

Secondo me sono state alcune difficili e altre facili, ma poco chiare, la consegna di alcuni esercizi non si capiva... In matematica quando ti chiedeva di mettere la crocetta era molto più chiaro.

Queste prove sono state davvero interessanti, mi piacerebbe fare esercizi di inganni e di logica. Non vedo l'ora di fare le prossime!

Io durante le prove Invalsi mi sono sentito un po' ansioso perché avevo paura di sbagliare un sacco di cose, soprattutto negli esercizi finali perché stava scadendo il tempo.. i testi di italiano erano lunghi due pagine e mezzo, le richieste poco chiare...

Io prima delle prove Invalsi mi sono sentita molto tesa perché non sapevo come erano fatte e quindi non potevo studiare. Dopo le prove Invalsi mi sono sentita più rilassata.

Grazie per averci fatto fare queste prove, sono state molto belle. Io mi sono sentito bene nel farle perché con queste prove ho imparato molte cose e poi mi sono rinfrescato la mente. Vi direi di mettere i trabocchetti dove non li avete messi almeno saremo costretti a pensare molto di più. E' più bello risolverli tutti insieme oppure in gruppo.

Le prove Invalsi erano molto studiate ed erano fatte apposta per noi. Mi sono piaciuti i problemi soprattutto di logica. La parte di geometria era abbastanza facile perché si basava solo su quello che abbiamo fatto durante l'anno.

In alcuni esercizi dovevate specificare meglio, in italiano dovette mettere testi meno confusi. Gli esercizi di grammatica sono molto semplici.

Le prove di quest'anno sono state molto belle e le ho trovate piene di inganni, c'erano molti schemi e tabelle. Mi è piaciuto veramente tanto l'esercizio della piramide, perché era difficile pensare che si poteva creare una piramide a mente. Vi consiglio di mettere più esercizi con i disegni perché ho visto che molti l'hanno sbagliato e a me piacciono le cose difficili

..anche se vi volevo dire una cosa, in un esercizio di matematica non lo avevo capito, dovevi fare tipo da cm a mm, ma non c'era scritto di farlo, magari non ho capito io, ma non c'era scritto di fare l'equivalenza.

Le prove invalsi quest'anno sono state un po' facili. Le prossime prove provate a inserire un problema da eseguire con: lo schema, i dati, espressione e rispondo,

Grazie per aver fatto le Invalsi, così possiamo tirare fuori le nostre capacità che ci hanno insegnato le maestre...

Io prima delle invalsi ero molto ansiosa perché credevo che non avrei finito in tempo. Poi dopo mi sono accorta che il tempo non mi ha fatto paura, ma quello che invece mi ha messo in ansia erano alcuni esercizi che però, scusate, ma dovevano essere un po' più spiegati... Spero che voi ricercatori Invalsi approverete un pochino quello che ho scritto in questa lettera. Credo che queste cose servano per far migliorare l'Invalsi e per non mandare in ansia i ragazzi, Vi ringrazio molto!

Quando ho fatto le prove Invalsi l'impressione di sbagliare tutto però dopo che le ho fatte, mi sembrava di non aver sbagliato niente. Vorrei dare dei consigli:

-leggere bene il testo

- guardare le immagini
- osservare grafici
- non restare tanto su un esercizio
- impegnarsi tanto
- fare molti calcoli.