UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi

Dottorato di ricerca in
Reggio Childhood Studies – From early childhood to lifelong learning

Ciclo XXXV

Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica.

La sfida lanciata dall'Ordinanza 172: quale formazione professionale per evitare il rischio di innovazione senza cambiamento?

CANDIDATO
Laura Landi

RELATORE
Prof.ssa Chiara Bertolini

CORRELATORE
Prof.ssa Rita Bertozzi

COORDINATORE DEL CORSO DI DOTTORATO
Prof.ssa Carla Bagnoli

A Paola, Giovanni,

Kathy, Bill

Laure, Chiara e Stefano.

per l'infinita pazienza,

la stima incondizionata,

il sostegno implacabile.

Indice

Indice 3
Introduzione 12
Parte I - Didattica e valutazione 18
Capitolo 1 - Il senso del valutare 19
1.1 La raccolta di evidenze 24
1.2 La formulazione del giudizio 29
1.3 Valutare competenze 31
1.4 Didattica e valutazione: il ruolo della progettazione 35
1.5 Docenti e valutazione 43
Capitolo 2 - La nuova valutazione 47
2.1 OM172 e LG 49
2.2 Presentazione della OM172 e informazioni sull'implementazione 55
2.3 Il senso dell'Ordinanza: la formazione vera e propria 59
Parte II – I docenti 67
Capitolo 3 – Continuità e trasformazione nella professione docente 69
3.1 Cosa sono gli habitus professionali e i formati pedagogici 70
3.2 Come trasformare habitus e formati pedagogici 74
3.2.1 Professionismo tecnocratico o riflessivo 77
3.2.2 Azione pensosa o riflessione critica 80
3.2.3 Cornici di riferimento e reframing 81
3.2.4 Apprendimento trasformativo 83
3.2.5 Gestire la complessità 85
3.3 Idea di insegnamento-apprendimento e senso della valutazione 88
3.4 Come far emergere i quadri di riferimento dei docenti 92
Capitolo 4 - Dispositivi di formazione professionale 95

4.1 Il paradigma di riferimento 97
4.1.1 Coinvolgimento e cambiamento dei docenti tra pratica e credenze 104
4.2 Ricerca-formazione 107
4.3 Strategie didattiche per una formazione docenti efficace 110
4.3.1 Architettura ricettiva: Lezione frontale multimodale interattiva 113
4.3.2 Architettura collaborativa: Discussione 115
4.3.3 Architettura esplorativa: problem based learning e feedback 116
4.4 Lesson Study 118
Parte III – Metodologia della ricerca e della formazione 123
Capitolo 5 - Premesse e quadro metodologico complessivo 125
5.1 Prima domanda di ricerca: formati pedagogici e cambiamento 128
5.2 Seconda domanda di ricerca: formazione efficace 130
5.3 Terza domanda di ricerca: resistenze e cambiamento 134
Capitolo 6 - Il questionario 136
6.1 Sezione 1: Le informazioni anagrafiche 136
6.2 Sezione 2: Cornici di riferimento sull'idea di insegnamento-apprendimento 139
6.2.1 La scala DASTT-C 140
6.2.2 Sviluppi successivi del DASTT-C: scale ancorate sui Belief 142
6.2.3 Scala DASTT-C modificata per analizzare le risposte aperte al questionario 144
6.2.4 Le nuove scale 148
6.3 Sezione 3: Percezione di autoefficacia 156
6.4 Sezione 4: Effetti dell'Ordinanza (domande 7-12) 157
6.5 Modalità di analisi dei dati 159
Capitolo 7 - Formazione professionale e strumenti di indagine qualitativa 160
7.1 Le riflessioni preliminari alla base delle architetture formative in Es1 e Es2 160
7.2 Le formazioni Es1 e Es2 come casi di studio 162
7.2.1 Osservazione partecipante e diari di bordo durante le formazioni 164
7.2.2 La formazione in ES1 165

7.2.3 La formazione in Es2 171
7.2.3.1 L'architettura complessiva 172
7.2.3.2 Le plenarie 175
7.2.3.3 I laboratori 178
7.2.3.4 Il Lesson Study 178
7.2.4 Lo studio di caso in Ricerca-Formazione 179
7.3 Focus group e interviste 181
7.3.1 Focus group 181
7.3.2 Le interviste 184
7.3.3 La metodologia di analisi 185
Parte IV – Analisi 193
Capitolo 8 - Idea di apprendimento, azione didattica, e valutazione: analisi dei questionari 195
8.1 Quali differenze emergono tra gli istituti coinvolti? 196
8.1.2 Sezione 1: Le informazioni anagrafiche 196
8.1.2.1 Domanda 2: Qual è il Suo titolo di studio? 196
8.1.2.2 Domanda 1: Da quanti anni insegna complessivamente? 197
8.1.2.3 Domanda 4: Indichi le discipline che ha insegnato prevalentemente nella sua carriera lavorativa 199
8.1.3 Sezione 3: Efficacia del docente – condizionamento dell'ambiente 200
8.1.4 Sezione 4: Idee sulla valutazione 204
8.1.4.1 Domanda 7: La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante? 204
8.1.4.2 Domanda 8: scala autoancorante che indaga idee sulla valutazione 207
8.1.5 Pratiche valutative e azioni didattiche 214
8.1.5.1 Domanda 9: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? (da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre) 215

8.1.5.2 Domanda 10: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? (da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre) 221

8.1.5.3 Domanda 11: Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate alla luce della OM172 227

8.1.5.4 Domanda 12: Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? 233

8.2 Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? 235

8.2.1 Profili di docenti tradizione e socioattivismo 246

Capitolo 9 - La formazione docenti 258

9.1 Formazione frontale e autoformazione laboratoriale in Es1 259

9.1.1 La prima e la seconda plenaria 260

9.1.2 I laboratori 264

9.1.3 Impressioni sulla formazione raccolte prima dell'ultima plenaria 264

9.1.4 Plenaria conclusiva 266

9.2 Formazione, ricerca e LS in Es2 268

9.2.1 La prima plenaria 268

9.2.2 Laboratorio 1 269

9.2.3 Laboratorio 2 271

9.2.4 La seconda plenaria 274

9.2.5 Terzo incontro laboratoriale e preparazione del LS 276

9.2.6 Il ciclo di LS 278

9.2.7 Tracce di riflessione dopo gli scrutini di gennaio 283

9.2.8 Laboratorio 5 e 5 bis: giudizio descrittivo 286

9.2.8.1 Quali elementi inserire nel giudizio descrittivo 287

9.2.8.2 Come formulare il giudizio descrittivo 288

9.2.8.3 Riflessioni conclusive 292

9.2.8.4 Una critica inaspettata 294

9.2.9 Questionario online sul giudizio descrittivo e conclusione del percorso 295
9.3 Lo studio di caso in ricerca-formazione in Es1 307
9.4 Analisi dei focus group 310
9.4.1 Parole chiave 311
9.4.2 Aspetti negativi 312
9.4.3 Aspetti positivi 316
9.4.4 Work in progress 322
9.4.5 Nuove consapevolezze 326
9.4.6 Percezione di efficacia 335
9.4.7 La formazione 342
Capitolo 10 Dopo due anni di implementazione 353
10.1 Aspetti negativi 355
10.2 Aspetti positivi 359
10.3 Work in Progress 360
10.4 Nuove consapevolezze 363
10.5 Formazione 364
10.6 Percezione di efficacia 366
10.7 Domande generative 369
Parte V – Discussion 371
Capitolo 11 – I docenti 372
11.1 Informazioni anagrafiche e apertura al cambiamento 372
11.2 Profili individuati e apertura al cambiamento 378
Capitolo 12 - Formazione professionale: caratteristiche di efficacia 383
12.1 Architettura della formazione 385
12.1.2 Il Lesson study 390
12.2 incertezza trasformativa 392
12.3 La valutazione criteriale 393
12.4 Il rapporto coi genitori 395

12.5 Il giudizio descrittivo 397
12.6 Cambiamenti quotidiani 399
12.7 Ricezione della OM172: accoglienza o rifiuto? 399
Capitolo 13 - Formazione professionale per promuovere innovazione con cambiamento - Cosa è cambiato dopo due anni 407
13.1 Tra paure e nuove consapevolezze 407
13.2 Ipotesi di formazioni future 411
Conclusioni 413
Riferimenti bibliografici 418
Sitografia 423
Webinar 423
Legislazione 423
Appendici 426
A - Questionario 426
B – Domande dei focus group 431
C – Domande dell'intervista 432
D - Strumenti per osservazione, progettazione, raccolta delle evidenze 434
D.1 - Progettazione – ES1 – ricerca-formazione 434
D.2 - Progettazione – ES2 – laboratorio 2 435
D.2.1 Schede di progettazione 435
D.2.2 Esercitazioni a Es2 436
D.2.2.1 Esercitazione 1 436
D.2.2.2 Esercitazione 2 436
D.2.3 Interazioni in plenaria in Es2 437
E - Strumenti per il LS 438
E.1 - Lesson Plan 438
E.1.1 Analisi dei materiali per la lezione 443
E.2 - Osservazione della PRESENTAZIONE DELLA LEZIONE 443

E.3 - Osservazione dello SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITA' 444
E.4 Domande guida per la riprogettazione 446
F - Analisi di focus group e interviste 446
F.1 Libro dei codici per Focus Group ed Interviste 446
F.2 Focus Group 452
F.3 Interviste 457
G - Analisi statistica dei questionari 460
G.1 Sezione 1: Le informazioni anagrafiche 460
G.1.1 Domanda 1: Da quanti anni insegna complessivamente? 460
G.1.2 Domanda 2: Qual è il Suo titolo di studio? 462
G.1.3 Domanda 3: Che ruolo ricopre in questo anno scolastico? 463
G.1.4 Domanda 4: Indichi le discipline che ha insegnato prevalentemente nella sua carriera lavorativa: 463
G.2 Sezione 3: Percezione di autoefficacia 463
G.3 Sezione 4: Effetti dell'Ordinanza 466
G.3.1 Domanda 7: La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante? 466
G.3.2 Domanda 8: Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi… 470
G.3.3 Domanda 9: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? 478
G.3.4 Domanda 10: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? 481
G.3.5 Domanda 11: Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. 483
G.3.6 Domanda 12: Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (scegliere al massimo 3 opzioni) 491

G.5 Tabelle dei round di ricodifica e definizione degli indicatori per le risposte alla domanda 5 del questionario 492

G.6 Sezione 2: Cornici di riferimento sull'idea di insegnamento-apprendimento 497

Lista delle abbreviazioni 511

Indice delle figure 512

Indice delle tabelle 515

A Paola, Giovanni,

Laure, Chiara e Stefano.

Per l'infinita pazienza,

la stima incondizionata,

il sostegno implacabile.

Introduzione

> *"Professoressa buona sera. Sono il vostro alunno dell'Istituto Agrario diplomato nel 1979: Sergio… [nome di fantasia]. Certamente Lei non può ricordarsi di me, ma io in questi anni l'ho sempre ricordata con affetto e gratitudine. Perché Lei mi ha insegnato a leggere e scrivere, nel senso che io venivo da un paesino dell'entroterra e non mi esprimevo molto bene. Ricordo bene le sue parole quando mi ha chiamato alla cattedra per sottolinearmi gli errori che avevo fatto nel primo compito che feci con Lei, mi disse semplicemente "non ti preoccupare, imparerai". E così è stato. Ancora oggi le mie figlie mi vedono leggere e mi chiedono: "ma come fai a leggere tanti libri?". E io ogni volta mi ricordo di voi e dico: "ho avuto la fortuna di avere una grande insegnante che mi ha insegnato a leggere." Anche quando scrivo una perizia, più di un giudice si è complimentato con me per il modo di scrivere ed ogni volta il mio pensiero corre a Voi. …"*[1]

Voglio cominciare così questa tesi, dando voce agli alunni, la cui formazione, il benessere e la crescita sono l'obiettivo centrale della professione docente, ma che in questo lavoro rimangono necessariamente in controluce. Parleremo di docenti, delle loro pratiche, rappresentazioni e quadri di riferimento, del loro sviluppo professionale, dell'approccio al cambiamento. Parleremo anche dell'introduzione di una novità importante nella scuola, dei tratti peculiari e salienti di questa novità e di come è stata accolta. Il rischio, però, è di perdere di vista loro, studentesse e studenti, la cui qualità di vita scolastica e di apprendimento dipendono anche dalla crescita professionale dei loro docenti, ma che fanno fatica ad essere considerati come co-protagonisti di questi processi, per la complessità insita nell'analizzare il loro punto di vista e per la distanza che c'è tra la formazione professionale, l'applicazione in aula e l'emergere dei risultati in termini di apprendimento.

Allora pensiamo a Sergio, diplomato 44 anni fa all'istituto tecnico agrario. La sua insegnante lo ricorda eccome, lui come altri, studenti arrivati al terzo anno di scuola superiore senza quelle competenze minime in italiano da consentire loro di stendere una relazione, scrivere una lettera o un curriculum, o comprendere un testo tecnico o letterario[2]. Ormai Sergio è un uomo, affermato

[1] Messaggio whatsapp (28/03/2023) inviato da un ex alunno ad una ex docente di Italiano di secondaria di secondo grado. Si ringraziano "Sergio" e la docente per aver accettato di condividere il loro scambio.
[2] Questa e le considerazioni che seguono sono il risultato di un'intervista informale svolta con la docente per approfondire cosa ricordasse di quegli anni e il senso delle sue scelte didattiche.

nella professione, con una famiglia, ma riconosce la differenza che ha fatto nella sua vita sia personale che professionale incontrare un'insegnante che in 5 ore di italiano e storia alla settimana gli ha insegnato a leggere e scrivere. Non solo e non tanto le competenze strumentali e funzionali, ma l'amore per la lettura oltre che le capacità di leggere e comprendere e di poter formulare un pensiero scritto, corretto e comprensibile in contesti diversi. Sicuramente Sergio ha lavorato per costruire le sue competenze e la sua vita, avendo le capacità per arrivare. Però, riconosce le difficoltà e il *pezzo di strada* che ha fatto grazie ad una docente che ha creduto in lui, ha riconosciuto le sue difficoltà, ma non si è fermata alla loro certificazione, le ha usate invece come punto di partenza del percorso di insegnamento-apprendimento, che docente e studente devono compiere insieme. Di fronte agli errori gli ha detto "non ti preoccupare, imparerai", ha adattato gli obiettivi di apprendimento, condividendoli con lui e predisposto il percorso per raggiungerli a partire dall'osservazione del livello iniziale, gli ha fornito feedback puntuali che l'hanno aiutato a crescere nelle sue competenze e progressivamente ad assumere consapevolezza e fiducia in sé stesso.

La docente ricorda di essersi sempre posta pochi obiettivi chiari, che noi definiremmo traguardi: comprendere i quadri di civiltà per avere strumenti di lettura della realtà e del mondo a partire dalla storia in collegamento con l'attualità; produrre testi scritti corretti, logici e in grado di tradurre il proprio pensiero, tenendo conto del destinatario; comprendere testi scritti sia letterari che tecnici; comprendere il valore estetico dei testi letterari a partire da quelli con cui più i ragazzi potevano entrare in sintonia (solo alcuni canti dell'Inferno di Dante, solo alcuni capitoli di Manzoni, in particolare le Grida, "perché devono rendersi conto che la scrittura della legge non è cambiata"; poco Leopardi "a me piace tanto, ma per loro non aveva senso"; Ungaretti, e così via). Il voto come certificazione finale che tenesse conto anche del percorso, ma nel quotidiano una valutazione diversa, noi diremmo formativa. La docente riporta che prendeva nota delle manifestazioni di apprendimento, degli interventi, delle competenze dimostrate nello svolgere progetti che esulassero dalle normali consegne scolastiche e forniva riscontri sui passi già compiuti e quelli ancora da compiere.

Tutti aspetti al centro dell'Ordinanza Ministeriale 172 (da qui OM172 oppure Ordinanza), di cui Sergio dimostra l'importanza, ma che per molte insegnanti sembrano difficili da declinare, allo stesso tempo vicini e lontani dalla loro quotidianità. Il legame tra quanto pianificato nell'Ordinanza e la vita degli studenti che dovrebbero beneficiarne sono i docenti e la loro formazione. Questa ricerca analizza 2 percorsi di formazione, attorno all'OM172, attuati in due diversi istituti comprensivi durante l'anno scolastico 2021-22. La ricerca sul campo è partita dalla

letteratura sulle caratteristiche dei docenti, sulle tipologie di formazione professionale e sulle teorie del cambiamento, facendo perno sul rapporto tra didattica e docimologia per innescare innovazione.

La scarsa cultura valutativa dei docenti di scuola primaria italiani è evidenziata da vari autori (Calvani, Trinchero, 2019; Agrusti, 2021; Benvenuto, 2003). Recenti studi mostrano come le idee sulla valutazione si costruiscano ben prima della formazione professionale pre-servizio (Ciani, Rosa, 2022). Queste idee condizionano l'approccio dei docenti alla valutazione. Sono come lenti, implicite e di cui i docenti sono largamente inconsapevoli, che trasformano il modo di vivere e sostenere il momento valutativo. D'altra parte, la scuola italiana è periodicamente sotto pressione per migliorare i propri risultati, in particolare rispetto alle valutazioni internazionali (OCSE-Pisa), ma anche per appianare le diseguaglianze geografiche che la caratterizzano. Un cambiamento all'approccio didattico, insieme a nuove strategie valutative, sembrerebbero essere le strade per migliorare la situazione.

Castoldi mette in evidenza come gli sforzi di innovazione che spesso si riscontrano a scuola sul piano didattico non siano accompagnati da modifiche al piano valutativo: "l'effetto trascinamento che caratterizza il momento valutativo, per cui una modifica in questo settore tende inevitabilmente a riflettersi in cambiamenti sul piano progettuale e didattico" non si riscontra nella direzione opposta (2009, p.9). Questa duplice necessità di alimentare negli insegnanti una cultura della valutazione e sostenere un mutamento didattico nella scuola sembrano aver guidato la stesura delle Ordinanza Ministeriale 172 del dicembre 2020 (OM172) e le allegate Linee Guida. Sono proprio i membri del gruppo di lavoro ministeriale -coordinato dalla professoressa Elisabetta Nigris- che hanno redatto OM172 e le annesse Linee Guida ad esplicitare come il "cambiamento epocale" nella valutazione debba inevitabilmente generare cambiamenti nella progettazione e quindi nella pratica didattica.

Con la OM172 si supera il voto numerico, sintesi ordinale dell'apprendimento, per passare ad un giudizio descrittivo, che espliciti gli obiettivi di apprendimento a cui si riferisce, definendone il livello di acquisizione sulla base di 4 dimensioni: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità.

Questo lavoro di tesi dottorale parte dall'analisi dell'Ordinanza e delle sue implicazioni sulla pratica di insegnamento, ripensa al modo in cui tale dettame ha trovato concreta applicazione nelle scuole e ripercorre 2 specifici casi di formazione dei docenti e percorsi di applicazione dell'Ordinanza in 2 istituti comprensivi. Il tentativo non è andare ad analizzare l'Ordinanza per

capirne le valenze e metterne in luce pregi, difetti o eventuali incongruenze. Lo sforzo è partire dall'Ordinanza per analizzarne le possibili ricadute nella scuola italiana.

La domanda da cui ha preso avvio la ricerca è stata come dovesse essere strutturata una formazione docente per poter sostenere efficacemente l'applicazione del OM172, in modo da andare a modificare non solo il modo formale in cui viene espressa la valutazione, ma anche il modo concreto e sostanziale in cui vengono raccolte le evidenze che la sostengono, pensate e strutturate le prove e costruiti, sul piano della didattica, i percorsi. La domanda di ricerca è stata articolata in 3 quesiti:

1. Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali differenze emergono tra gli istituti coinvolti?
2. L'OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche deve avere una formazione efficace su questi temi perché questo accada?
3. A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot, 1991)

Per poter cercare risposte a queste domande è stato necessario partire da una ricognizione teorica sul campo di azione dell'Ordinanza, sul profilo professionale delle insegnanti e sulla loro formazione. Nella prima parte si fa una disanima dell'Ordinanza, dei richiami teorici, di alcuni principi di docimologia necessari ad inquadrare il contesto. Il primo capitolo affronta un'analisi puntuale del percorso legislativo che ha portato alla stesura dell'Ordinanza e alla sua introduzione nella scuola tra dicembre 2020 e febbraio 2021. Il secondo capitolo confronta quanto richiesto dalla OM172 con la letteratura di riferimento mettendo in luce i rapporti tra questa e l'approccio criteriale alla valutazione e la didattica per competenze.

La seconda parte del lavoro riflette su cornici di senso e consapevolezze delle docenti, in particolare intorno all'idea di insegnamento e apprendimento e cerca il legame tra la formazione professionale e i cambiamenti nelle credenze e pratiche. Il terzo capitolo si concentra in particolare sui docenti, su alcune caratteristiche professionali e su come idee sull'apprendimento, didattica e valutazione coesistano e si combinino a formare la professionalità docente. Il quarto capitolo affronta il tema della formazione docente andandone ad esaminare alcuni approcci e metodologie con particolare attenzione al Lesson Study (LS).

A questo punto il contesto è delineato e il lavoro di tesi è pronto per descrivere ed esaminare. Si affronteranno le caratteristiche specifiche di alcuni percorsi di formazione professionale attorno alla OM172. In particolare: una formazione che ha coinvolto tutto il collegio docenti di un Istituto Comprensivo della regione Emilia Romagna, un caso di studio di ricerca formazione con due insegnanti sempre dello stesso istituto; una formazione su un gruppo ristretto di docenti di una Direzione Didattica della regione Umbria. Nella terza parte si rifletterà sulla metodologia di formazione e ricerca applicata a questi percorsi. Per trovare risposta alla prima domanda si è somministrato un questionario in 4 istituti ad un anno circa dall'entrata in vigore della OM172. Ampliare l'indagine ha consentito di avere un campione più ampio e quindi risultati più attendibili.

La seconda domanda è stata affrontata analizzando i percorsi formativi proposti, la loro struttura e le osservazioni effettuate in fase di svolgimento; i materiali prodotti; le reazioni ed opinioni delle docenti raccolte sia nel corso degli incontri che al loro termine attraverso 5 focus group. Per approfondire quanto la riforma sia effettivamente entrata a regime nelle scuole e il rischio di innescare una "innovazione senza cambiamento", al termine delle formazioni si sono svolte 3 interviste semi strutturate con docenti degli istituti oggetto della formazione.

Le ricadute in termini di accettazione della riforma, consapevolezza degli effetti positivi e dei cambiamenti richiesti alla professionalità docente, ma anche di fatica nell'applicare nella pratica quotidiana quanto richiesto dalla OM172 e costruito durante le formazioni, sono state molto diverse nei due istituti e vengono affrontate nella quarta parte dove si propone un'analisi complessiva dei dati raccolti.

Le conclusioni presentano alcune possibili piste di riflessione teoriche e pratiche nella direzione di una formazione docenti più efficace in termini di costruzione di una postura riflessiva (Schön, 1983), di modifica dei formati pedagogici (Pentucci, 2018), degli habitus e schemi (Bordieau, 2013), e in generale di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016). Si affronteranno anche il legame tra le idee implicite di insegnamento ed apprendimento dei docenti e la prontezza rispetto all'affrontare e accettare i cambiamenti della propria professione.

Data la consapevolezza che, in Italia e non solo, la scuola tende ad essere un luogo al femminile, declineremo anche i termini "docente" ed "insegnante" sempre al femminile, per evitare l'appesantimento dell'uso costante della doppia formulazione di genere.

Tra le insegnanti di scuola primaria è universalmente riconosciuto che gli scrutini di gennaio e giugno siano tra i momenti più stressanti dell'anno scolastico[3]. Questi sono i momenti in cui bisogna fermarsi ed esprimere una valutazione sui propri alunni. La scrittura del documento di valutazione impone di presentare ogni bambino in maniera sintetica, di esporre un quadro dei suoi apprendimenti, in qualche modo di ridurre la complessità di un individuo ad un numero o ad un insieme di segni. Che linguaggio usare? Cosa è possibile affermare e cosa no? Fino a che punto spingermi? Quanto considerare l'impegno e il percorso del singolo, miglioramenti e crescite individuali e quanto fornire una fotografia puntuale ed "oggettiva" dello stato degli apprendimenti? Come mantenere un giusto equilibrio tra il dare una fotografia corretta anche dei livelli relativi della classe senza esprimere dei giudizi troppo negativi nei confronti di certi bambini? I docenti si muovono tra due polarità: da una parte utilizzare il "motto" del maestro Manzi (giudizio a.s.'78-'79 e '79-'80) "Fa quel che può. Quel che non può, non fa", all'estremo opposto dare una fotografia oggettiva degli apprendimenti individuando quanto vicino ogni allievo sia arrivato agli obiettivi come parte integrante della funzione docente e sostegno all'autovalutazione degli alunni.

Uno degli elementi di difficoltà è la componente sociale nel giudizio. La valutazione va messa nero su bianco, è una comunicazione pubblica e condivisa prima tra colleghi e poi con le famiglie. Questo passaggio rischia di esporre le insegnanti a pesanti critiche, soprattutto di fronte ad una valutazione negativa, ed alla necessità di dimostrare di aver fatto tutto il possibile per sostenere gli apprendimenti dei bambini. Confrontando i dati raccolti cercheremo di capire se non sia anche questa necessità di esplicitare e sostenere le proprie intenzionalità e quindi istaurare una riflessione critica (Mezirow, 2016) sulla propria azione a mettere in crisi i docenti, non necessariamente sostenuti in questa azione.

Da quanto emerge da questo lavoro di tesi, l'OM172 sembra orientata a spingere e sostenere i docenti in questo processo di riflessione critica per promuovere un apprendimento trasformativo a partire dalla pratica. Il tentativo sembra orientare didattica e valutazione verso la scuola che ricorda Sergio, quella che lui ringrazia per la differenza che ha fatto nella sua vita. Questa ricerca cerca di costruire un'analisi su quanto lo sforzo sia riuscito e quali condizioni formative siano state più funzionali a raggiungere gli scopi.

[3] Questa considerazione nasce dall'esperienza scolastica e da anni di scrutini con colleghe di vari istituti, ed è confermata sia da alcune interazioni avvenute durante le formazioni che dalle interviste presentate in questo lavoro dottorale.

Parte I - Didattica e valutazione

Al centro di questa tesi dottorale è quello che è stato definito dalla professoressa Elisabetta Nigris, coordinatrice del gruppo di lavoro che ha redatto la OM172 e le LG allegate, come un cambiamento epocale: il passaggio dal voto numerico al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Il focus di questa ricerca sono i docenti, la formazione professionale e la didattica; tuttavia, è necessario preliminarmente presentare alcuni aspetti fondamentali della valutazione e il tipo di cambiamento introdotto dall'Ordinanza, per inquadrare correttamente la questione.

Il capitolo 1 farà una rapida carrellata sulla valutazione, per inquadrare alcuni principi cardine della docimologia che dovrebbero essere patrimonio della classe insegnante e mettere in luce alcune differenze e dicotomie che sono fondamentali per inquadrare il cambiamento introdotto nella scuola dalla OM172. Ragioneremo sulle differenze tra valutazione formativa e sommativa, valutazione criteriale e voto numerico, valutazione olistica e analitica. Paragrafi a parte saranno dedicati alla valutazione per competenze e al legame tra progettazione didattica e valutazione. Questi aspetti ci porteranno al cuore del cambiamento prospettato dall'Ordinanza.

Il capitolo 2 traccerà un quadro della genesi dell'Ordinanza e analizzerà le formazioni nazionali che ne hanno sostenuto l'introduzione. Cercheremo di tracciare i sensi profondi, impliciti ed espliciti che emergono dall'Ordinanza, dalle annesse LG e dalle parole di politici e formatori. Tracceremo anche i legami tra OM172, tipologie di valutazione, certificazione delle competenze, progettazione didattica.

Capitolo 1 - Il senso del valutare

Il verbo valutare esprime in sé il concetto di "dare valore". Benvenuto, con una definizione condivisa, definisce la valutazione come "un processo di raccolta intenzionale e pianificata di elementi/informazioni finalizzato ad esprimere un giudizio (descritto, comparativo, di progresso, certificativo) sulla progressione degli apprendimenti da parte di singoli o gruppi di allievi" (2003, p.60). Elementi fondamentali della valutazione sono quindi l'intenzionalità e la pianificazione, un approccio analitico e sistematico alla raccolta di evidenze, che garantisca la costruzione di un giudizio su una base scientifica e non impressionistica. È di tutta ovvietà come questo processo, che Bottani definisce come "polisemico, complesso" (2012, p.17) sia tutt'altro che semplice.

> *To say simply that evaluation is the process of making value judgments understates the complexity and difficulty of the effort required. Once it has been determined that evaluation is needed the evaluator must decide what kind of information, should be synthesized to support the outcome – the value judgment (Ebel, Frisbie, 1991, p.23)*

Si parla di una ricerca predeterminata di informazioni, una cernita a priori di cosa cercare e come cercarlo. Il giudizio è solo il risultato di questo processo. Castoldi riporta la definizione di Barbier, secondo il quale l'atto valutativo è "un duplice processo di rappresentazione il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto" (2015, p.85). Da una parte una raccolta di informazioni, più oggettiva possibile, e dall'altra la consapevolezza che le informazioni dovranno essere interpretate per creare una seconda rappresentazione che sarà necessariamente soggettiva. Questo aspetto di inevitabile soggettività è uno degli elementi che vanno sempre tenuti presenti, pena il considerare certe forme di valutazione come oggettive rispetto ad altre.

La valutazione oggettiva è un mito in ogni caso, perché la soggettività del rilevatore entra in gioco sia nella costruzione di strumenti di raccolta di evidenze (Nirchi, Simeone, 2022) sia nella rappresentazione della realtà che da queste evidenze il valutatore, con la sua soggettività, costruisce (Castoldi 2012). Se la formulazione del giudizio è rappresentazione del livello di apprendimento di un discente, formulata dal docente, è evidente che la soggettività è intrinseca al processo valutativo e quindi non piò essere eliminata, ma deve essere accettata, gestita. Quando il mito della presunta oggettività viene, però, rinforzato e sostenuto dall'utilizzo del voto numerico, innescare processi riflessivi che con questa soggettività facciano i conti e evitino il rischio di una valutazione arbitraria è più difficile (idem).

Lasciamo per un momento da parte il dibattito sulla valutazione soggettiva e andiamo ad analizzare le fasi del processo valutativo. Autori diversi identificano in maniera simile, anche se non perfettamente coincidente, tali fasi: la definizione dell'oggetto della valutazione e la raccolta di evidenze, la misurazione e momento interpretativo, la formulazione del giudizio sulla singola prova e l'elaborazione di una sintesi, una valutazione globale da comunicare (Benvenuto, 2003; Castoldi, 2009). Questi momenti, che nella pratica risultano talvolta concomitanti, dovrebbero essere mantenuti distinti, proprio per scandire e rendere possibile il processo riflessivo che deve stare alla base dell'esprimere una valutazione. Non sono in contrasto, o alternativi, ma concorrono tutti alla valutazione quale "complesso processo di sintesi che porta a dotare di 'valore' gli atti educativi" (Benvenuto, 2003, p.62).

Parte conclusiva e culminante del processo è la formulazione dei giudizi, partendo dalle evidenze raccolte. Spesso è su questa ultima fase che si focalizza tutta l'attenzione di chi deve valutare. Una delle ragioni è che questo è un momento dichiarativo, il momento visibile della valutazione per tutti, perché quanto analizzato viene trasmesso ad altri. C'è un altro aspetto da tenere in considerazione. Mentre raccogliere evidenze dovrebbe diventare il più possibile un'azione oggettiva, esprimere un giudizio, come abbiamo visto, ha sempre una componente soggettiva, perché richiede di confrontare l'evidenza raccolta con un esito previsto. Questa azione soggettiva serve ad una serie di scopi: "a) fornire agli studenti un feedback dei progressi; b) misurare gli apprendimenti; c) fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento; d) valorizzare la persona; e) regolare e adeguare i processi didattici." (Benvenuto, 2003, p.13). Questa pluralità di scopi rimanda direttamente alla polisemia di cui parla Bottani (2012) e alla distinzione tra "valutazione per l'apprendimento", che sostiene e guida i processi di apprendimento degli studenti e "valutazione dell'apprendimento", che fotografa il raggiungimento di certi obiettivi (Castoldi, 2012). Una delle questioni aperte è se questi scopi siano meglio sostenuti da voti numerici, voti a parole, lettere, giudizi descrittivi di vario genere, o se la modalità non faccia differenza.

David Pedder e Mary James, rilanciando altri autori, individuano 5 strategie atte a promuovere la valutazione per l'apprendimento: (1) dare indicazioni chiare e condivise rispetto agli obiettivi di apprendimento e ai criteri del raggiungimento degli stessi; (2) promuovere la discussione in classe ed in generale tipologie di attività che consentano di raccogliere evidenze dell'apprendimento; (3) fornire feedback formativi per sostenere l'apprendimento; (4) rendere gli allievi una risorsa per gli altri; (5) promuovere l'agency degli allievi come creatori attivi del proprio apprendimento (in Gardner, 2012).

La valutazione dell'apprendimento dovrebbe invece fornire una fotografia quanto più precisa e affidabile dei risultati raggiunti dal singolo, al termine di un percorso di apprendimento. Queste logiche diverse della valutazione vengono spesso identificate con momenti specifici dell'apprendimento.

Si possono individuare tre specifiche forme di valutazione, legate a momenti distinti della prassi didattica, in sintonia con le IINN che indicano che "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari" (2012, p.19). La valutazione diagnostica (iniziale, che precede) è quella che ci aiuta a delineare gli elementi di contesto, i prerequisiti, i bisogni. La valutazione formativa (in itinere, che accompagna) sostiene il processo di apprendimento fornendo agli studenti rimandi puntuali rispetto al percorso di formazione e ai passaggi successivi da compiere e ai docenti indicazioni su come meglio orientare il percorso (Harlen in Gardner, 2012). La valutazione sommativa (finale, che segue) è collegata alla fase finale di un percorso e focalizza i risultati raggiunti (Benvenuto, 2003; Castoldi, 2009).

Benvenuto individua alcuni binomi, sono estremi di un continuum, polarità che convivono nella pratica didattica con intensità diverse, a seconda delle scelte e delle consapevolezze del docente e che caratterizzano il processo valutativo. Un esempio di questi binomi è quello tra valutazione formativa e sommativa, insieme a quella tra una valutazione basata sul raggiungimento di uno standard e una basata sul progresso. Nel momento di valutare bisogna decidere tra i due estremi e collocarsi nel continuum. Per alcuni autori, invece, non ci sarebbe necessità di scegliere. I due aspetti sarebbero parte di momenti diversi del processo di apprendimento con una valutazione formativa più collegata al processo a precedere una valutazione sommativa, finale, legata al raggiungimento di uno standard. Non tutti gli autori concordano. Ad esempio, Castoldi indica le due filosofie di una valutazione sommativa per il controllo ed una valutazione formativa per lo sviluppo degli apprendimenti, come inconciliabili anche a causa dei messaggi discordanti che danno agli studenti (2009).

D'altra parte i diversi autori che si richiamano al Assessment Reform Group (ARG) (Gardner, 2012) portano avanti una visione più sfumata, ritenendo che non sia necessaria una distinzione netta tra valutazione formativa e sommativa rispetto al tipo di evidenze che possono essere usate per l'una o per l'altra, dato che "the same assessment results ca be used in different ways and there are different ways of serving and reporting learning" (Harlen in Gardner, 2012, p.88) e che qualsiasi forma di valutazione dovrebbe in ogni caso servire per migliorare l'apprendimento (Castoldi, 2012; Bottani, 2012; Ciani et alii, 2022). Il gruppo ARG distingue la valutazione formativa e quella sommativa dal modo in cui sono strutturate, con la valutazione formativa

individuata come un processo ricorsivo di raccolta di evidenze, ritorno dialogato tra allievi e docenti al percorso previsto e alla distanza tra questo e quanto dimostrato dalle evidenze e rimodulazione del percorso; mentre la valutazione sommativa è un percorso lineare che dal test o dalla attività porta alla raccolta di evidenze e alla formulazione di un giudizio. Rispetto al loro uso nel quadro della valutazione per e dell'apprendimento e quindi in chiave sia formativa che sommativa, secondo questi ricercatori non c'è incompatibilità, ma ci sono alcuni principi da tener presente. La valutazione sommativa può essere usata in chiave formativa se:

- si concentra sul modo in cui gli studenti imparano;
- fornisce informazioni dettagliate che possono essere usate in chiave diagnostica;
- è costruttiva e sostiene la motivazione;
- fornisce dati al discente per capire come migliorare i propri apprendimenti;
- sostiene processi autovalutativi;
- tiene in considerazione tutti i risultati educativi
- non è l'unica forma di valutazione, ma è accompagnata da momenti di valutazione squisitamente formativa. (Gardner, 2012)

Allo stesso modo, però, anche per poter usare i momenti di valutazione formativa a scopo sommativo, ci sono delle accortezze da tener presente.

> *Formative evaluation requires the gathering of fairly detailed information on frequent occasions. Information is obtained through teacher observation, classroom oral questioning, homework assignments, and quizzes or informal inventories. Much of what teacher does in leading class discussions or answering student questions should be regarded as formative evaluation (Ebel, Frisbie, 1991, p.24).*

Date queste caratteristiche la valutazione formativa tende a declinarsi in una valutazione continua, perché presuppone un continuo ritorno tra apprendimenti, attività feedback e rimodulazione della proposta formativa. Il docente può raccogliere continuamente evidenze di apprendimento nel corso dei percorsi didattici, predisponendo strumenti osservativi, che accompagnino prove strutturate, momenti classici della valutazione sommativa. D'altra parte, l'osservazione continua è dispendiosa per il docente, che rischia di attuarla in maniera estemporanea più che pianificata e strutturata e porta con sé la preoccupazione di "perdere di vista" alcuni studenti (Varisco, 2004). I dati raccolti a scopo formativo sono ricchi, ma talvolta contraddittori perché dipendono dal contesto, dall'interazione, dal tipo di attività. Durante la

normale routine il docente raccoglie dati diversi sui diversi studenti. Quindi per poter utilizzare i dati in chiave sommativa potrebbe essere necessario:

- reinterpretare le evidenze sulla base degli stessi criteri per tutti gli allievi;
- confermare quanto raccolto nei momenti estemporanei con delle attività strutturate per riflettere gli stessi obiettivi di apprendimento;
- costruire delle rubric sulla base delle evidenze raccolte nei momenti informali per rendere concreti gli indicatori di apprendimento;
- riflettere sulla necessità di applicare procedure per assicurare che il voto o giudizio abbia lo stesso significato per tutti gli allievi;
- tener presente che utilizzare le evidenze formative troppo spesso in funzione sommativa rischia di cambiarne la natura. (idem)

Questa duplice possibile uso delle valutazioni sommative e formative spiega in parte perché alcuni autori pur riconoscendo la funziona della valutazione diagnostica, la facciano coincidere con le altre due: con la valutazione sommativa quando fornisce l'analisi della situazione che diventa incipit di una nuova unità formativa; con la valutazione formativa che serve ad accompagnare tutte le parti del processo di apprendimento.

Oltre ai tre momenti già identificati, interni al processo formativo, Castoldi (2015), insieme ad altri (solo a titolo esemplificativo Ciani et alii, 2020) identifica altri due momenti valutativi, esterni ad esso: valutazione predittiva, che precede il processo formativo e serve a identificare elementi di contesto quali le caratteristiche dei soggetti e le potenzialità dell'ambiente di apprendimento; e valutazione certificativa, che segue il processo formativo e serve a dichiarare a studenti, istituto scolastico, genitori, il livello degli apprendimenti. Chiaramente questi due momenti spesso non vengono distinti dalla valutazione diagnostica e sommativa, ma differenziarli ci aiuta a mettere a fuoco alcuni impliciti. Effettuare una valutazione predittiva consente di vedere le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento e l'organizzazione dei percorsi non come dati, ma come variabili su cui è possibile intervenire. Distinguere il momento certificativo da quello sommativo consente di poter strutturare anche il risultato di una prova come momento formativo che può guidare il singolo verso successivi apprendimenti o fornire la base per la valutazione diagnostica di un percorso successivo. Strategie di questo genere sono sentite come necessarie visto la carenza di cultura valutativa nelle scuole italiane. Questa consapevolezza è diffusa negli esperti di didattica e valutazione e condensata da Castoldi in questo modo:

> *Possiamo affermare che il momento valutativo nella scuola è gestito attraverso routine, consuetudini, meccanismi di difesa cristallizzati nel corso dei decenni e dei secoli, che non consentono di valorizzare le potenzialità formative che lo caratterizzano (sia in chiave metacognitiva, sia di promozione di comportamenti responsabili ed autonomi). L'insegnante tende a vivere la funzione valutativa come qualcosa di separato dalla funzione formativa, prevalentemente orientata verso compiti di controllo e governata da un insieme di regole e di consuetudini ben precise, che rispondono ad una logica amministrativa di tutela del proprio operato e di difesa da eventuali attacchi (2015, pp.93-94)*

Questa idea di valutazione come adempimento amministrativo legato alla funzione certificativa e disgiunto dalla didattica fa perdere molte opportunità alla scuola. Didattica e valutazione possono essere alleate e potenziare l'una il lavoro dell'altra. Le meta-analisi dimostrano efficacia del feedback e della valutazione formativa, che, anche insieme all'autovalutazione, favorisce la riflessione sull'azione e porta ad apprendimenti più profondi e persistenti (Hattie, Timperley, 2007).

Le evidenze sostengono il valore della valutazione anche da altri punti di vista, dimostrano che: richiamare quanto si è appreso durante una prova aiuta il transfer; un test, che richiama alla memoria concetti, migliora il ricordo, non solo se svolto dopo lo studio, ma anche se somministrato prima; fare delle attività sulla base delle quali bisogna richiamare molte informazioni a partire da pochi indizi, come succede nelle prove di valutazione, aiuta a ricordare e riorganizzare il materiale, meglio di quanto non succeda con lo studio ripetuto; prove a risposte aperte favoriscono elaborazione profonda (Calvani, Trinchero, 2019).

Come vedremo il gruppo di lavoro che ha stilato OM172 e Linee Guida (da qui in poi LG), fa espressamente riferimento a questo aspetto di mancanza di cultura valutativa nella scuola e di necessità di far lavorare insieme didattica e valutazione per giustificare l'eliminazione del voto numerico e l'applicazione immediata del cambiamento senza dare un tempo per l'organizzazione e la formazione prima dell'introduzione della riforma.

1.1 La raccolta di evidenze

In ogni caso il primo passaggio per una valutazione rigorosa è comunque la raccolta di evidenze, che parte dalla definizione di cosa si intende valutare. Benvenuto (2003) identifica negli aspetti del "cosa" valutare altri due dei binomi che caratterizzano la valutazione: padronanza / profitto scolastico e conoscenze / prestazioni. Le docenti aspirano a portare gli allievi verso la

padronanza, le competenze, ma la misura che viene fatta a scuola e condensata nel profitto scolastico cattura solo una parte di questi complessi costrutti. Per riuscire a esprimere una valutazione ogni quadrimestre le insegnanti sono costrette a ridurre la complessità di una competenza in elementi trasmissibili e valutabili. Il rischio è sempre che questi blocchi assumano vita propria ed invece di concorrere insieme a comporre il mosaico delle competenze rimangano parcellizzati, avulsi dal contesto reale e non trasferibili e fruibili dagli studenti al di fuori del contesto scolastico (Castoldi, 2009; Varisco, 2004). Sono vari i tentativi in letteratura di trovare un giusto equilibrio tra la costruzione di competenza e la necessità di registrare un profitto scolastico puntuale e non solo alla fine di un percorso pluriennale. Il più significativo rispetto all'oggetto di questa ricerca è quello che coniuga la valutazione ad una progettazione per obiettivi, che vedremo in seguito.

Quanto detto fino ad ora, ha alla base un'idea implicita che, però, vale la pena di esplicitare, perché non è scontato che sia presente nelle consapevolezze ed accettata da tutte le insegnanti. Un apprendimento è importante quando fa differenza, cioè crea un cambiamento osservabile in chi apprende. Se non c'è uno spostamento, una crescita, un cambiamento osservabile come si può parlare di apprendimento? Se un elemento è osservabile, però, è per definizione, dotandomi degli strumenti giusti, anche misurabile.

> *To be important an outcome of education must make an observable difference. That is, at some time, under some circumstance, a person who has more of it must behave differently from a person who has less of it. If different degrees or amounts of an educational achievement never make any observable difference, what evidence can be found to show that it is in fact important? (Ebel, Frisbie, 1991, p.25)*

Se ci poniamo davvero in quest'ottica e riflettiamo sulle varie modalità possibili per rendere visibili gli apprendimenti, ci rendiamo conto che quanto affermato è vero sia per elementi quantitativi che qualitativi, sia per conoscenze che per abilità e anche per competenze (Rinaldi et alii, 2011; Dahlberg et alii, 2007; Nigris et alii, 2019). Presupposto è pianificare una raccolta di elementi funzionali a far emergere i vari tipi di apprendimenti e dotarsi di una pluralità di strumenti. Non farò qui l'elenco degli strumenti possibili che vanno dai test a domande chiuse, alle prove scritte a domande aperte, alle prove orali, alla raccolta di prodotti, dialoghi, progetti, agli strumenti conoscitivi e di autovalutazione, etc (per una lista approfondita si veda Castoldi, 2012). Qualsiasi sia lo strumento utilizzato deve avere alcune caratteristiche. Deve essere oggettivo, rilevante rispetto a quanto voglio osservare ed accurato. Uno dei modi per assicurarsi

che questo accada è pianificare la valutazione all'interno del percorso didattico. Rimane invece la questione se, come alcuni autori ritengono, (solo a titolo esemplificativo: Ebel, Frisbie, 1991) le verifiche strutturate, scritte od orali, siano l'unico metodo efficiente per dare una valutazione puntuale degli apprendimenti. Secondo questo modo di vedere le evidenze di apprendimento che si possono raccogliere in altri modi, più descrittivi, come elaborati spontanei degli allievi, stralci di conversazioni, osservazioni svolte in classe, siano più imprecise, e forniscano indicatori più generici dell'apprendimento, come si evincerebbe dal fatto che i risultati si possono condensare con termini generici quali "discreto", "ottimo", "ben scritto". Altri autori (Dahlberg et alii, 2007; Rinaldi et alii, 2011) evidenziano come queste altre modalità di raccolta di evidenze siano le uniche che possano tenere conto della complessità e fotografare i processi di apprendimento, mentre le prove di verifica fotograferebbero inevitabilmente dei prodotti momentanei. Abilità e competenze sono difficilmente valutabili attraverso un test o una prova chiusa, perché emergono durante la risoluzione di quesiti complessi e sono fenomeni sfaccettati.

Diversi autori, facendo riferimento al pensiero di Pellerey (2004), sono concordi sul fatto che esistano tre prospettive di osservazione e raccolta di evidenze a sostegno dei processi valutativi:

- dimensione soggettiva – i significati personali attribuiti all'esperienza di apprendimento;
- dimensione intersoggettiva – le aspettative degli altri coinvolti, del contesto sociale;
- dimensione oggettiva – le evidenze osservabili (Castoldi, 2009, 2012)

Per quanto riguarda la dimensione soggettiva, non si tratta solo di capire come gli allievi si sentano di fronte ad un compito, ma di sostenerli e guidarli in processi riflessivi ed autovalutativi che li aiutino a capire come hanno svolto il compito in modo da sostenere la fiducia in sé stessi, i processi metacognitivi e l'autoregolazione. Non si tratta di valutare la propria prestazione, ma di riflettere sul processo svolto. "Le strategie autovalutative […] sono una condizione irrinunciabile di una valutazione plurale e formativa, capace di riconoscere le diverse sfumature dell'esperienza di apprendimento e utile al soggetto per sviluppare una maggiore consapevolezza del suo sapere" (Castoldi, 2009, p.164).

La dimensione intersoggettiva è la raccolta delle osservazioni di coloro che condividono lo stesso contesto per mettere in evidenza processi sociali e competenze trasversali. In questa dimensione rientra il rapporto scuola-famiglia e la necessità di condividere finalità, criteri ed esiti della valutazione con i genitori. La dimensione oggettiva si basa sulle prove. Le sue caratteristiche non cambiano sia che si valutino delle conoscenze e abilità sia che si valutino delle competenze. La

prova deve essere significativa, deve cercare di inquadrare l'oggetto che vuole valutare, deve essere valida ed affidabile. Nel caso delle competenze è chiaro che strutturare delle prove significative è un lavoro molto più complesso, proprio per la pluralità di grandezze che vengono attivate (Castoldi, 2009).

Sempre rispetto al "come" valutare ci sono altre dicotomie interessanti. Sicuramente la questione della valutazione soggettiva e oggettiva è centrale. Tuttavia, dire che una valutazione del tutto oggettiva è impossibile, non può equivalere a considerare la valutazione come un processo completamente soggettivo ed arbitrario. Come abbiamo visto, la raccolta delle evidenze può essere attuata in maniera oggettiva e non solo perché ci si dota di strumenti puntuali di verifica. Anche l'osservazione sistematica e pianificata dei processi di apprendimento fornisce evidenze oggettive, affidabili e non impressionistiche, che possono contribuire ad una valutazione non arbitraria (Amenta, 2008; Braga, Tosi, 1998).

Rispetto alle prove, gli autori distinguono quelle di verifica tradizionali con stimoli e risposte aperte (temi, interrogazioni), dalle verifiche strutturate, con domande e risposte chiuse (test), a quelle semi-strutturate con domande chiuse e risposte aperte (saggi, riassunti, problemi aperti...) (Nirchi, Simeone, 2022). I test, ma anche le prove di verifica semi-strutturate o tradizionali, ma abbinate a griglie di correzione costruite appositamente possono dare evidenze di vari tipi, sulla base delle scale di misura utilizzate. Le scale possono essere:

a. Nominali se identificano la presenza o l'assenza di un comportamento, possono quindi non essere viste come quantitative perché non forniscono livelli o intensità, ma solo la frequenza di una occorrenza;
b. Ordinali, quando indicano se una certa categoria è presente in misura maggiore o minore in casi diversi. Consentono di costruire delle graduatorie tra le performance, ma non di stabilire la distanza tra le varie classi;
c. Ad intervalli equivalenti, nei casi in cui si possano attribuire dei punteggi ai vari item di un test. Dato la differenza tra le varie domande ci sono dei dubbi sul fatto che creino davvero delle scale ad intervalli regolari e non piuttosto di nuovo delle graduatorie, forse solo più dettagliate (Castoldi, 2012).

La percezione di molte docenti è che queste prove forniscano risultati numerici oggettivi e quindi che i loro risultati possano essere usati per fare medie e altre inferenze statistiche. Questa idea che pervade molti gruppi di docenti non è corretta, prima di tutto perché i risultati delle prove non rappresentano grandezze continue, ma ordinali. Il punteggio assegnato ad ogni prestazione

fotografa quanto vicino all'obiettivo di apprendimento sia arrivato l'allievo. Spesso le prove riguardano obiettivi di apprendimento diversi, quindi fare una media tra di esse è a maggior ragione non corretto (Nirchi, Simeone, 2022).

In ogni caso la bontà di una prova, il fatto che ci consenta una raccolta oggettiva di evidenze, si determina sulla base di due criteri principe che sono:

1. Validità, cioè la corrispondenza tra quello che la prova va ad investigare e ciò che si voleva misurare;
2. Attendibilità, cioè la precisione della misura, lo strumento deve fornire uno stimolo che sia uguale per tutti, chiaro e che permetta una registrazione dei risultati non soggettiva.

Per rispettare il criterio di validità è necessario definire cosa si intende verificare, in caso di competenze o abilità complesse è utile fare riferimento ad un modello teorico di riferimento, per costruire una prova che vada a rilevare quegli aspetti del costrutto e non altro. Il passo successivo è quindi costruire stimoli adeguati a misurare il costrutto, poi bisogna costruire criteri affidabili di correzione della prova. Una prova poi si può considerare affidabile quando, somministrata a campioni significativi, dà risultati statisticamente correlati.

Alcuni autori mettono in discussione questo paradigma oggettivista da due punti di vista. La validità rischia il paradosso di testare solo quanto è misurabile con il risultato di avere prove valide, ma non attendibili. Nel senso che se per valutare uso solo strumenti quantitativi e non qualitativi e descrittivi, in quanto non misurabili, farò fatica a raccogliere evidenze sui processi e su costrutti complessi e rischierò di appiattire la prova su conoscenze e abilità (Castoldi, 2009; Varisco, 2004)

Rispetto all'attendibilità emerge il problema che, data la natura contestuale del processo di apprendimento, le prove significative sono legate al contesto e non possono essere trasferite o proposte in contesti diversi. Castoldi non propone di rinunciare alla validità come garanzia di una valutazione scientificamente costruita e non impressionistica. Semmai la questione diventa individuare fattori diversi che possano garantirla. Per essere valida la prova deve:

- avere chiaro il costrutto da osservare e testare, mettendo a fuoco i traguardi formativi cruciali;
- essere significativa rispetto alla realtà fuori dalla scuola e quindi legata a compiti reali;
- fornire dati rilevanti per orientare l'insegnamento;
- raccogliere risultati che abbiano un valore predittivo;
- essere ecologica, presentando una relazione tra compito e contesto socioculturale.

L’affidabilità, poi, non può essere legata alla riproducibilità della stessa prova, perché questo implicherebbe somministrare prove decontestualizzate e quindi che non tengono conto dei percorsi specifici di apprendimento, ma alla condivisione dei significati, che sottendono alla prova in modo che quelli siano riproducibili (2009).

Sempre Castoldi identifica alcuni elementi, al di là di validità ed affidabilità delle prove per garantire la qualità della valutazione. Questi sono:

- trasparenza dei criteri per attribuire il giudizio;
- legame tra momento formativo e momento valutativo;
- condivisione dei modi di valutare a livello di team-didattico o consiglio di classe (2015).

Questo passaggio ci porta all’ultima fase della valutazione: la formulazione del giudizio.

1.2 La formulazione del giudizio

Dopo aver raccolto le evidenze nella maniera più oggettiva, diversificata e ampia possibile, non rimane che sintetizzarle in un giudizio complessivo. Questa fase porta con sé una serie di dicotomie. Sicuramente una decisione di fondo è quella se esprimere una valutazione con un approccio normativo o criteriale. Se utilizziamo un approccio normativo valutiamo avendo in mente un gruppo di riferimento, una norma, una prestazione media, con cui confrontiamo la prova del singolo studente. Il giudizio è attribuito facendo riferimento alla posizione relativa dell’alunno in oggetto rispetto a questa “norma”. È una modalità classificatoria che mette la prestazione del singolo alunno a paragone con quella di altri, ad esempio il resto della classe. Il valore numerico, o di altro genere, attribuito alla prestazione serve per creare una graduatoria, l’aspettativa è che le prestazioni si distribuiscano con un certo numero di allievi ad ogni livello. Il voto è spesso un indicatore sintetico e globale di prestazioni che testano una serie di aspetti, come ad esempio il voto nella scheda di valutazione che indica la performance di un certo allievo in una disciplina rispetto al resto della classe (Ebel, Frisbie, 1991).

Il giudizio normativo porta con sé una comparazione. Il confronto può essere con le prestazioni dello stesso studente in tempi diversi, oppure con l’avvicinamento al raggiungimento dell’obiettivo oppure con le prestazioni di altri alunni. Anche rispetto ai criteri che guidano alla formulazione del giudizio bisogna distinguere tra criteri assoluti, per cui si attribuisce un certo voto sulla base di parametri univoci; oppure relativi al resto del gruppo, oppure alle capacità del soggetto (Benvenuto, 2003).

Se utilizziamo un approccio criteriale, invece, valutiamo la singola prestazione di un allievo osservando il modo in cui viene raggiungimento dell’obiettivo di apprendimento, rispetto a criteri

individuati in precedenza. E' proprio il manifestarsi dell'apprendimento sulla base di questi criteri a dimostrare i livelli di raggiungimento di una abilità, o di un insieme di abilità. "Meaning is obtained by describing what the person can do […] in an absolute sense." (Ebel, Frisbie, 1991, p.35). Cosa la persona sa fare, come manifesta l'apprendimento, senza confrontare la sua prestazione con quelle di altri.

Lo scopo di questo tipo di valutazione è raccogliere evidenze per determinare la posizione della singola prestazione dell'allievo rispetto al suo personale percorso di apprendimento verso la padronanza di una certa abilità o di un insieme di abilità affini o la maestria rispetto ad un certo obiettivo. La posizione relativa degli allievi tra loro non riveste interesse in questo tipo di valutazione, tutti possono potenzialmente arrivare al livello ottimale di raggiungimento dell'obiettivo. Ebel e Frisbie individuano un sottotipo specifico di approccio criteriale che è quello legato agli obiettivi.

> *The use of instructional objectives gives rise to a special type of domain-referenced interpretation called objectives referenced. When the items in a test represent all the instructional objectives of interest to the test users, scores can be interpreted in terms of mastery of each of those objectives. The interpretation is mastery or nonmastery when the domain is a single objective. […] Daily quizzes and curriculum-embedded tests used for formative evaluation purposes are examples of measures used to obtain objectives-referenced interpretations (Ebel, Frisbie, 1991, p.36)*

Nell'approccio criteriale, quindi la raccolta di evidenze in itinere, collegati ai criteri in base ai quali si manifesta l'apprendimento diventa fondamentale per delineare il percorso verso il pieno raggiungimento di ogni specifico obiettivo. A questa distinzione di approcci si lega in parte anche la scelta degli strumenti per la raccolta di evidenze. Le check list, che guidano nell'osservazione e nel controllo delle condizioni in base alle quali si manifestano certi comportamenti, sono funzionali alla costruzione di classificazioni criteriali.

Un altro modo per osservare e raccogliere evidenze sono le scale di punteggio, che, però, sono più funzionali a costruire delle graduatorie e vengono di solito impiegate nella valutazione normativa per determinare la distanza della prestazione individuale dalla prestazione ideale. Queste scale possono comunque essere utilizzate anche in un approccio criteriale, utilizzando il numero come indicatore della qualità del raggiungimento dell'obiettivo. Rispetto alla raccolta di evidenze, nella scuola capita spesso che nel correggere una prova aperta gli insegnanti non si

diano dei criteri di correzione, degli indici, ma passino direttamente alla valutazione saltando la parte della misurazione. Per misurare i risultati di prove aperte, infatti, si dovrebbero stabilire degli indicatori che consentano di analizzarle o classificarne gli elementi. Poi è necessario stabilire delle scale di livello per i vari indicatori, solo a questo punto si può passare alla valutazione. Idealmente questi strumenti andrebbero testati collegialmente per rendersi conto se siano applicabili allo stesso modo da osservatori diversi (Ebel, Frisbie, 1991).

Una volta attribuiti dei punteggi alle singole prove, le docenti devono esprimere una valutazione globale che, nel caso della valutazione normativa, può essere espressa con un voto numerico o a parole. Questo passaggio presenta delle criticità. Prima di tutto, soprattutto se si mettono insieme prove diverse con scale diverse, la necessità di fare sintesi porta sempre una ulteriore dimensione di soggettività. Esprimersi con un valore numerico sintetico dà al giudizio valutativo la parvenza di misura oggettiva, tanto che spesso gli insegnanti sono tentati di applicare, come abbiamo visto impropriamente, ai voti dei procedimenti statistici come la media. Questa misura apparentemente oggettiva è, però, opaca, se non si esplicita cosa ha portato ad una certa valutazione. Inoltre, ritorna il rischio che venga presa come una misura oggettiva da usare per confrontare prestazioni diverse.

La valutazione criteriale, espressa con un giudizio descrittivo dei modi in cui vengono raggiunti gli obiettivi di apprendimento cerca di ovviare a questi inconvenienti. Secondo Benvenuto

> *un giudizio, a differenza del voto che è una sintesi numerica, è una forma di sintesi linguistica finalizzata a comunicare: a) allo studente i livelli raggiunti e quelli previsti; b) alla famiglia e all'estero della scuola in generale gli esiti dei percorsi didattici intrapresi. La sua funzionalità risiede proprio nella comprensione che gli studenti, le famiglie e le istituzioni hanno sia degli esiti di quei percorsi che dalla progettualità futura (2003, p. 143)*

Quindi il giudizio, pur essendo una sintesi, dovrebbe fornire molti più elementi ad alunni, famiglie e sistema, rispetto ai percorsi didattici passati e futuri e non appiattire la sintesi ad un prodotto, una prestazione. Come vedremo una delle criticità espresse dalle insegnanti rispetto alla OM172 è che il giudizio descrittivo basato sulla valutazione criteriale non fornirebbe dati a studenti e famiglie per dare un senso agli esiti personali e capire quali azioni intraprendere.

1.3 Valutare competenze

Al fine di questo breve excursus sulla valutazione ci sembra necessario trattare in maniera sommaria anche il tema delle competenze. Infatti, le IINN indicano, proprio nei traguardi di

competenze, declinati per ambiti disciplinari, il punto di arrivo prescrittivo del primo ciclo di istruzione. Nelle IINN il termine competenze appare 110 volte e competenza altre 30. Anche se non vengono mai definite, il testo rimanda alle 8 competenze chiave delineate dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione (Raccomandazione del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)).

Essendo questo l'orizzonte di riferimento della Scuola Primaria e visto che la certificazione delle competenze è il documento nazionale ufficiale di passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, è importante riflettere sul modo di misurarle e valutarle.

Nel 2018 l'Unione Europea ha riformulato la raccomandazione creando il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un esempio tra tutte è la Competenza alfabetica funzionale "la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo" (EU, 2018, p.8). Quindi competenza come insieme complesso di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Pellerey definisce la competenza come "capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004, p.12). Un costrutto complesso, fatto di elementi anche interni all'individuo e quindi non osservabili, con una valenza situata in specifici contesti e non vera in generale. Si riferisce ad un compito, mobilita risorse personali, offerte e reperite nel contesto, ed implica una disposizione ad agire del soggetto, uno spostamento dal "saper fare" al "saper agire", come evidenzia Guy Le Boterf e quindi all'autonomia dell'azione individuale (Castoldi, 2009).

L'idea di apprendimento che soggiace al concetto di competenza è legata all'approccio cognitivista e sposta l'attenzione sui processi interni al soggetto piuttosto che sui comportamenti manifesti. Apprendimento inteso come "ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse." (Castoldi, 2009, p.20). L'obiettivo finale è quello di sviluppare nell'allievo una teste ben fatta, cioè "atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni simboli), sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi" (Morin, 2000, p.18). La scuola deve sviluppare attitudini di pensiero critico, quindi la capacità negli studenti di porre e risolvere problemi e esplicitare

principi organizzatori che connettano e diano senso alle conoscenze apprese in riferimento con la realtà.

Quindi apprendimento come processo dinamico, costruttivo e riflessivo, perché dipende dall'adattamento delle strutture mentali alle nuove conoscenze, e che vede chi apprende come soggetto attivo, consapevole, responsabile del proprio apprendimento. Un processo contestualizzato ed intenzionale dove l'insegnante agisce da facilitatore e costruttore di contesti e proposte, orchestratore dei processi.

Questo tipo di apprendimento tiene insieme molti aspetti diversi. Soprattutto si costruisce con il tempo e con processi che spesso non sono lineari, avvengono nella testa dei discenti e quindi non sono sempre facili da osservare. Per tutto questo è di difficile valutazione, specialmente fuori contesto. Implica un grosso sforzo di costruzione di attività che possano servire anche a scopo di valutazione e di strumenti osservativi. Implica chiarezza degli obiettivi, perché richiede al docente di sapere isolare gli elementi importanti a fini valutativi dagli altri, comunque ricchi, dei percorsi in svolgimento.

> *Un ripensamento dei modi di pensare e di agire l'apprendimento e l'insegnamento non può non ripercuotersi anche sulle pratiche valutative, le quali riflettono inevitabilmente un particolare modello didattico: un determinato modo di pensare la valutazione è sempre il riflesso di una certa idea di insegnamento e di apprendimento, non può essere pensato come problema meramente tecnico o docimologico (Castoldi, 2009, p.27)*

Proprio il cambiamento nel paradigma di insegnamento-apprendimento porta ad una critica ai modelli tradizionali di valutazione e una ricerca di nuove modalità. Non è il caso qui di entrare nel dettaglio di "alternative assessment", "authentic assessment", "dynamic assessment". In generale in queste nuove modalità le proprietà essenziali della valutazione sono: legame con compiti autentici e significativi e feedback per studenti e insegnanti. Le prestazioni devono essere significative rispetto ad obiettivi e traguardi, devono tener conto del processo e non solo del prodotto, i compiti da astratti ed artificiosi si fanno concreti, autentici, legati alla vita reale. È una valutazione formativa e non classificatoria, che vede anche la responsabilità dello studente in prima persona attraverso processi di autovalutazione. Componente chiave è la multidimensionalità e il combinare evidenze provenienti da più fonti e raccolte con strumenti diversi (Castoldi, 2009; Trinchero, 2012; Varisco, 2004). Come vedremo, OM172 cerca di spingere verso una valutazione di questo tipo, proprio perché, pur dichiarando di non cercare una

valutazione delle competenze, riconosce che il percorso della scuola primaria deve tendere proprio alle competenze e alla loro certificazione alla fine dei cinque anni, come indicato dalla legge 62 e dalle IINN.

C'è però un grosso aspetto di differenza. La valutazione delle competenze tende, per sua stessa natura, a valutare la globalità del processo e non può quindi essere troppo analitica e riduzionista. Quella tra valutazione olistica e valutazione analitica è un'altra delle dicotomie della valutazione, sono due poli ai quali il processo valutativo può tendere. La valutazione olistica si sforza di guardare ad una competenza o alla disciplina nel suo complesso, nel tentativo di evitare una parcellizzazione del sapere. Il rischio è ovviamente di perdere il focus sui singoli aspetti, raccogliendo evidenze che servano più per formarsi un giudizio sul singolo e per classificare gli alunni tra loro, che per sostenere gli allievi nel proprio apprendimento. Solo una valutazione analitica può consentirci di vedere con precisione dove ogni alunno si trova rispetto ad un percorso di apprendimento per il raggiungimento di una abilità o un obiettivo disciplinare e quindi sapergli indicare quali passi successivi può mettere in pratica per migliorare. La composizione di più obiettivi ci porterà poi alla definizione di un traguardo di competenza. Il rischio sotteso a questo approccio è limitare le connessioni all'interno della disciplina e tra discipline riducendo il sapere a pillole isolate che potrebbero non ricomporsi mai nei costrutti complessi che sono le competenze (Benvenuto, 2003; Castoldi, 2009; Varisco, 2004). L'enfasi molto forte della OM172 sull'individuazione degli obiettivi è uno sforzo di abbracciare le nuove modalità di valutazione, ma mantenendo uno stile analitico.

In ogni caso uno strumento utile per valutare le competenze cercando di tenere insieme l'esigenza di un approccio olistico con la necessità di riuscire a mettere a fuoco alcuni processi in maniera analitica, in modo da poter sostenere gli apprendimenti successivi in chiave formativa è la rubrica valutativa "come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e sono precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti" (Castoldi, 2009, p.73) Con versioni diverse di questo dispositivo si può lavorare su tutte e tre le dimensioni di osservazione.

Una rubrica valutativa ha normalmente certe componenti:

- le dimensioni – sono le caratteristiche di una certa prestazione che voglio valutare, gli aspetti di quella competenza sui quali focalizzo la valutazione, sono molto vicine agli obiettivi di apprendimento

- i criteri – sono gli aspetti della prestazione che mi consentono di valutare la dimensione individuata. Indicano in base a cosa posso apprezzare la prestazione
- gli indicatori – sono le evidenze che posso raccogliere e mi dimostrano la presenza dei criteri
- le ancore – sono esempi concreti che posso formulare a partire dagli indicatori
- i livelli – normalmente variano dai 3 ai 5, posti su una scala ordinale e sono i gradi possibili di raggiungimento dei criteri. Hanno delle etichette che possono essere: eccellente, o pieno, o livello 1, fino a scarso, o parziale, o livello 3. Per ognuno viene descritta in sintesi la prestazione attesa, sulla base di criteri ed indicatori, per poter attribuire quel livello. (Castoldi, 2006, 2012)

Come vedremo questo approccio alla valutazione è quello che traspare anche dalla OM172.

Sia per promuovere l'apprendimento delle competenze che per poter usare le rubriche valutative, diventa necessario esplicitare il legame tra progettazione e valutazione. Questo legame deve sempre essere presente nella testa dell'insegnante, ma nel caso di un costrutto complesso come la competenza diventa fondamentale esplicitarlo, pena il rischio di poca coerenza tra le varie parti dell'azione didattica e valutativa. Dati gli obiettivi plurimi che compongono una competenza, mantenere un approccio olistico e coerente tra progettazione e valutazione può essere difficile. Le modalità operative, per esplicitare questa relazione, restano comunque le stesse. Bisogna partire dall'identificazione dei risultati desiderati, determinare le evidenze che rendono visibile il raggiungimento di tali risultati e pianificare una sequenza di esperienze di apprendimento per raggiungerli. (Castoldi, 2009)

> *Per raggiungere una maggiore qualità di analisi in queste rilevazioni abbiamo bisogno di:*
>
> - *individuare descrizioni accurate e precise degli elementi caratterizzanti gli apprendimenti da verificare;*
> - *decidere quali siano maggiormente significativi e rilevabili;*
> - *costruire o scegliere uno strumento che permetta di registrare la presenza ed eventualmente il grado in modo preciso (Benvenuto, 2003, p.127)*

1.4 Didattica e valutazione: il ruolo della progettazione

Esiste quindi un rapporto circolare tra azione didattica, setting didattico, processo valutativo e promozione degli apprendimenti.

> *The evaluation of learning takes place in an instructional context and, consequently, that learning environment shapes the reasons why we evaluate, influences the purposes of evaluating as well as how we evaluate and determines how we should use the outcomes of our evaluating. Evaluation is an integral part of instruction; it is not a separate entity that somehow is loosely attached to the teaching process (Ebel, Frisbie, 1991, p.26)*

Gli autori sostengono che per poter parlare di valutazione è necessario capire la metodologia didattica sottesa. Il contesto educativo condiziona profondamente la valutazione perché ne influenza fini, scopi, modalità. Quello tra didattica e valutazione è in ogni caso un dialogo, non fosse altro perché gli studenti sanno che saranno valutati, ma diventa veramente efficace se esplicitato. Se la valutazione diventa continua e accompagna tutto il processo di apprendimento, se gli obiettivi vengono esplicitati con chiarezza e aiutano a indirizzare lo studio e l'impegno degli allievi, allora è uno strumento potente per motivare all'apprendimento.

Calvani sostiene che la scuola italiana cerca di stimolare e motivare in maniera generica, con escamotage quali l'utilizzo di giochi e video, per questo non è efficace. La promozione reale del desiderio e della spinta ad apprendere nascono dal rendere visibile agli allievi il processo di apprendimento ed insegnamento (2014). Se gli obiettivi di apprendimento sono chiari, anche i compiti sfidanti hanno un senso diverso e possono diventare un ulteriore strumento per la promozione degli apprendimenti. Questo modo di intendere il rapporto degli allievi col sapere non è nuovo. Già Dewey usava toni molto forti per stigmatizzare la falsa dicotomia tra l'apprendimento come fatica e sforzo inevitabile e l'apprendimento reso piacevole da canzoni o toni di voce accattivanti. Anche per lui la soluzione non è né l'uno né l'altro approccio, ma il rendere l'apprendimento vivo per gli studenti, renderli partecipi dei processi, degli obiettivi, dei fini (1913).

Per Calvani la costruzione della motivazione ad apprendere passa per la chiarezza degli obiettivi. Il controllo dell'attività educativa è inizialmente dell'insegnante che guida e chiarisce obiettivi, ma può essere poi lasciata agli alunni che svolgono le attività in maniera autonoma (2014). Per Dewey e per i fautori della scuola attiva, questa motivazione nasce dall'apprendimento attivo, dal dover sviluppare progetti o risolvere problemi complessi che richiedono di sviluppare competenze e mobilitare risorse esterne, dove il docente si fa da parte, diventa un facilitatore ed osservatore dei processi.

Per Calvani, e la letteratura evidence-based, tra cui le meta-analisi di Hattie (2016), invece, è la guida del docente, la coerenza e trasparenza nell'azione didattica, a fare la differenza

- *l'apprendimento è facilitato quando le conoscenze sono strutturate attorno ai concetti portanti e ai principi della disciplina;*
- *l'apprendimento è facilitato quando gli alunni capiscono bene che cosa devono apprendere e utilizzano ciò che conoscono per costruire significati;*
- *l'apprendimento è facilitato dall'uso di strategie metacognitive che identificano, controllano e regolano i processi cognitivi;*
- *la motivazione degli studenti all'apprendimento è influenzata dal feedback che ricevono nel processo stesso di apprendimento;*
- *l'apprendimento può essere accresciuto attraverso il supporto di interazioni sociali (2014, p.43-44)*

Appare evidente la centralità della progettazione didattica che può garantire tutti questi passaggi, dalla chiara strutturazione degli obiettivi attorno ai concetti portanti della disciplina, all'uso di strategie metacognitive, alla strutturazione di momenti di valutazione formativa e del feedback, alla predisposizione di momenti di interazione a sostegno dell'apprendimento.

La progettazione delle attività e degli ambienti di apprendimento è chiaramente centrale anche nel paradigma di una scuola attiva, che mette al centro l'allievo e l'autonoma costruzione dei significati. Situazioni e contesti vanno progettati in modo da fornire stimoli e piste per l'esplorazione e la mobilitazione di risorse interne ed esterne. Osservazione e valutazione in itinere offrono poi gli strumenti per rimodulare le attività e gli stimoli sulla base di quanto emerge dal gruppo dei discenti.

In generale quando si parla di progettazione a scuola si possono riscontrare due esigenze, due necessità diverse a cui dare risposta: le esigenze amministrative e le esigenze professionali. Queste esigenze dovrebbero andare di pari passo, si dovrebbe progettare per rendere più efficace la propria azione professionale e gli strumenti utilizzati dovrebbero essere resi disponibili all'interno della propria comunità professionale, per documentare i percorsi svolti e renderli duplicabili da altri. In realtà nella mente degli insegnanti e nella prassi le due necessità sono spesso disgiunte. Da una parte il "dover essere", un adempimento burocratico che ha delle regole

e degli strumenti precisi, non particolarmente utili ad indirizzare il lavoro in classe, dall'altra l'"essere", quello che avviene davvero nella prassi, gli strumenti personali usati dalle docenti per guidare il proprio lavoro e tracciare i percorsi (Castoldi, 2015).

Nella mente del legislatore e dell'istituzione scolastica, queste due esigenze dovrebbero coincidere e portare allo stesso prodotto. Il fatto che non sia così crea una ambiguità di fondo e una difficoltà oggettiva ad avere informazioni chiare su come il singolo insegnante o una comunità scolastica progetti. Questo è un problema che si ripropone per molti aspetti della vita scolastica, dove si perde spesso il senso delle richieste dell'amministrazione e del Ministero, che vengono vissute come adempimenti talvolta fastidiosi da costruire a tavolino al di là di cosa si faccia davvero a scuola.

Ci sono diversi modelli di progettazione che possono essere raggruppati sotto due quadri logici: logica della razionalità tecnica e logica della complessità. I modelli che seguono la logica della razionalità tecnica partono dall'idea di una linearità tra progettare, agire e valutare. La progettazione avviene quindi prima dell'azione e anticipa tutte le variabili fondamentali dei momenti successivi, anticipando le varie fasi di azione e valutazione e gli strumenti connessi. Tipico esempio di questa logica è la progettazione per obiettivi. Questo è il tipo di progettazione a cui la OM172 fa riferimento. Gli obiettivi di apprendimento, identificati dal singolo insegnante o a livello di team-docente o di collegio sono centrali e determinano tutte le scelte.

L'obiettivo di apprendimento deve descrivere un cambiamento, una manifestazione voluta nell'allievo e non semplicemente un elenco di contenuti. Questo cambiamento va contestualizzato e identificato con quello che il discente dovrà fare per dimostrare di aver raggiunto l'obiettivo, questo include anche l'identificazione del contesto all'interno del quale l'obiettivo di apprendimento dovrà manifestarsi. Gli obiettivi vanno identificati in maniera chiara, univoca, osservabile e misurabile.

I passaggi per ottenere questo tipo di risultato sono:

- dare un nome al comportamento terminale, cioè definire cosa farà l'allievo quando dimostrerà di aver raggiunto l'obiettivo;
- definire il comportamento, comprese le condizioni entro le quali dovrebbe manifestarsi;
- esplicitare i criteri di un comportamento accettabile, cioè definire come deve operare l'allievo per eseguire una prova accettabile (Mager, 1975).

Se correttamente formulato l'obiettivo deve comunicare a chiunque lo legga l'intento didattico di colui che lo ha scritto. Solo identificando il risultato atteso del processo di apprendimento in

modo che sia osservabile e misurabile, il docente sarà in grado di sapere se quanto programmato è stato raggiunto e da quali allievi. Obiettivi misurabili consentono di costruire test validi, e percorsi di apprendimento coerenti con questi test. Inoltre, danno la possibilità agli allievi di prendere consapevolezza del percorso richiesto ed autovalutarsi (idem).

Ci sono dei verbi aperti che descrivono poco (sapere, capire…) "la formulazione che comunica meglio sarà quella che descrive il comportamento finale dell'allievo in modo tanto chiaro da escludere ogni erronea interpretazione" (Mager, 1975, p.24). Questo aspetto è fondamentale per garantire la coerenza del processo educativo. Solo chiarendo cosa dovranno saper fare gli allievi alla fine del processo, potrò davvero costruire opportunità educative, attività e momenti valutativi necessari per provocare il cambiamento richiesto.

Per poter raggiungere questo tipo di formulazione è utile basarsi sulle tassonomie, a partire da quella di Bloom (1956), che danno una collezione di verbi, suddivisi per processi cognitivi, che aiutano il docente a strutturare i percorsi didattici da livelli di processi più bassi a quelli più alti (conoscere, capire, applicare, analizzare, valutare e creare). Al di là dei verbi che definiscono cosa dovrà essere in grado di fare l'allievo, quali processi dovrà mettere in atto su quali conoscenze, poi bisognerà individuare le condizioni nelle quali il comportamento dovrà manifestarsi e come dovrà essere la manifestazione. Questo processo consente di costruire un percorso trasparente sia didattico che valutativo, base per una valutazione che tenda all'oggettività (Mager, 1975; Benvenuti, 2003).

Secondo questa logica, obiettivi ben scritti, legati ai processi, consentirebbero di dare elementi valutativi certi, ma portando lo studente verso un progressivo avvicinamento alla costruzione di quadri di competenza e padronanza. La prospettiva è analitica e strutturata in tutti i passaggi, il vantaggio è la chiarezza dell'impostazione dell'azione didattica e la coerenza di tutti i momenti, il rischio è il riduzionismo (Castoldi, 2015).

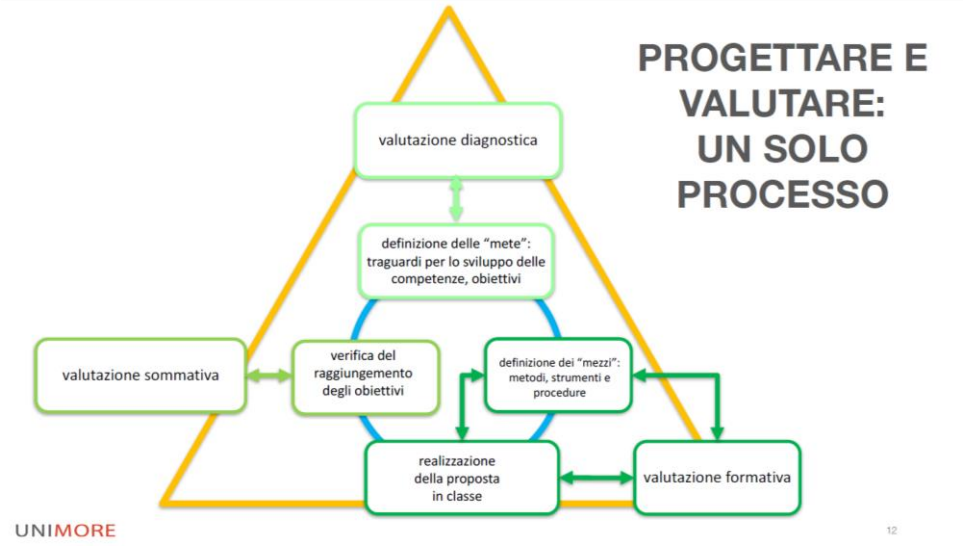
Tuttavia, per altri autori questo concentrarsi sugli obiettivi "semplifica enormemente la complessità dei processi di apprendimento, riducendoli a quelli più esplicitamente 'osservabili'" (Benvenuti, 2003, p.87). I sostenitori della progettazione per obiettivi sostengono che questo rischio è evitabile formulando degli obiettivi legati a processi e non a contenuti e ai livelli più complessi della tassonomia. Inoltre, percorsi di apprendimento complessi possono essere scomposti in passaggi osservabili e misurabili che insieme portino al raggiungimento della competenza finale (Mager, 1975; Calvani, Trinchero, 2019).

Altro esempio di un approccio di razionalità tecnica è la progettazione per temi, cioè la consuetudine tipica degli insegnanti di ridurre il momento progettuale alla scelta dei contenuti. Questo tipo di progettazione rischia di appiattire l'insegnamento ad una trasmissione di conoscenze, con poca considerazione per abilità e competenze.

I modelli che seguono la logica della complessità, si basano su una circolarità tra progettare, agire e valutare. La progettazione viene ad avere una funzione strategica, determina la direzione del percorso di apprendimento, in dialogo continuo con l'agire e il valutare, in modo da riuscire a rimodulare l'azione per mantenere la direzione. Il progetto si adegua al contesto. Sono più legate a questo paradigma la progettazione per concetti dove si identificano i concetti chiave di un certo ambito disciplinare e si elabora una mappa concettuale esperta da confrontare con le mappe ingenue dei ragazzi. Il percorso didattico mira a spingere l'evoluzione di queste mappe ingenue verso la mappa esperta. Altro esempio di progettazione che abbraccia il principio della complessità è la progettazione per sfondo integratore. In questo caso si identifica un oggetto, o concetto o ambiente, che funga da sfondo, da contenitore, da filo rosso per il percorso didattico orientato verso specifici traguardi (può essere un personaggio, oppure il bosco, o un'altra cultura…). Sempre in quest'ottica di circolarità si colloca la progettazione a ritroso. In questo caso si parte mettendo a fuoco il traguardo e quali sono le evidenze che si possono raccogliere per dimostrare che l'alunno lo abbia raggiunto. Si parte quindi predisponendo le prove di valutazione e poi si progetta l'attività didattica per portare gli alunni a riuscire a superarle. È la modalità di valutazione tipica della progettazione per competenze (Castoldi, 2015).

Qualsiasi sia la logica di approccio gli elementi chiave di un processo didattico sono: definizione di traguardi formativi, ovvero i risultati attesi, cioè il perché insegnare; definizione dei contenuti culturali che saranno affrontati cioè il che cosa insegnare; predisposizione di processi formativi attraverso cui sviluppare traguardi e contenuti culturali (mediazione didattica); valutazione (Castoldi, 2015). Questi processi si ripetono in circolarità con la valutazione di un percorso precedente che aiuta a definire i traguardi formativi per il processo formativo successivo. Se si guardasse superficialmente a questo ciclo potrebbe sembrare che la valutazione entri in gioco solo alla sua conclusione confermando l'idea di una valutazione come momento certificativo ed amministrativo. In realtà sotteso a queste fasi del processo didattico sono le tre tipologie di valutazione che abbiamo identificato. Questo collegamento appare chiaramente nel modello seguente.

Figura 1 – Schema integrato di progettazione e valutazione Bertolini C., Di Pace A. (2021)



Come si vede la valutazione diagnostica sostiene l'incipit del percorso didattico, aiutando a formulare, obiettivi di apprendimento, prerequisiti, condizioni per apprendimento. La valutazione formativa contribuisce alla formulazione del percorso attraverso l'osservazione dei risultati intermedi e la riformulazione di strumenti, mezzi e procedure in base alle risposte degli allievi. La valutazione sommativa interviene chiaramente nel momento terminale del percorso per determinare il raggiungimento degli obiettivi e definire la partenza per percorsi successivi. Il processo è lineare, pur lasciando spazio a rimodulazione delle attività didattiche sulla base di quanto osservato attraverso la valutazione formativa.

Una progettazione che si appoggi così fortemente ai momenti valutativi consente di sostenere gli apprendimenti anche in altri modi. Costruire un percorso didattico coerente che porti al raggiungimento degli obiettivi impone ai docenti una riflessione epistemologica che sottolinei i nodi e la struttura della conoscenza da trasmettere. Sulla base di uno schema epistemico è quindi possibile individuare momenti formativi, attività, momenti valutativi, rubriche e strumenti per la raccolta delle informazioni. Esplicitare lo schema epistemico è un procedimento tipico di sequenze istruttive strutturate quali istruzione diretta (direct instruction), mastery learning, personalized system of instruction, che si sono dimostrati efficaci nel promuovere gli apprendimenti (Calvani, Trinchero, 2019).

Rendere chiari gli obiettivi agli allievi aiuta tutti a posizionarsi rispetto al percorso, infonde fiducia nella sicurezza che saranno conseguiti e consente di proporre attività sfidanti nella chiarezza di quale dovrà essere l'arrivo da costruire insieme. Un percorso strutturato con la chiarezza degli obiettivi sostiene i docenti in uno dei processi chiave dell'apprendimento significativo: l'attivazione delle preconoscenze degli allievi. Quando l'insegnante richiama le

strutture mentali, le idee ingenue dei discenti su un certo argomento, questo attiva "un dispositivo interno alla nostra mente che, per quanto rozzo e incompleto, è predisposto al rapporto con le nuove informazioni provenienti dall'esterno, e dunque svolge un ruolo fondamentale nel dare senso a ciò che percepiamo" (Calvani, Trinchero, 2019, p.59).

Un modo per procedere in questo senso è utilizzare gli organizzatori anticipati (advance organizer). Prima di presentare un argomento, attività, percorso si anticipa con uno schema, o una mappa concettuale, o il richiamo di un aneddoto, cioè materiale funzionale a servire come organizzatore o come ancoraggio per gli apprendimenti successivi, dipendendo dal livello di conoscenza che gli alunni già possiedono. Più lontano il nuovo materiale è dalle esperienze precedenti degli allievi, più l'organizzatore dovrà fornire idee "inclusive". Questi organizzatori anticipati aiutano l'apprendimento e la sua persistenza sia perché mobilitano le preconoscenze sull'argomento e quindi rendono più rilevante il nuovo materiale e le vecchie conoscenze, sia perché forniscono idee "inclusive" funzionali ad organizzare e ancorare i concetti successivi (Ausubel, 1960). Per strutturare degli organizzatori anticipati efficaci è necessario avere chiarezza degli obiettivi e del percorso. Richiamare questi schemi in modo che si possano ristrutturare ed evolvere durante il processo di apprendimento rende la conoscenza viva, struttura la nostra comprensione del mondo esterno e produce un apprendimento significativo e duraturo (Calvani, Trinchero, 2019).

La questione di come rendere l'apprendimento significativo è centrale per molti autori. Per Ausubel l'aggancio delle nuove conoscenze a quanto il soggetto già conosce, alla sua struttura cognitiva, è un passaggio fondamentale per rendere l'apprendimento significativo. Invece contrariamente alla scuola attiva, questo autore non ritiene che sia l'attivazione pratica del discente a creare significatività. Apprendimento per scoperta e apprendimento significativo per lui non sono necessariamente collegati (Amenta, 2008).

La scelta tra un insegnamento trasmissivo e la strutturazione di attività che portino gli allievi alla scoperta, dovrebbe dipendere dal tipo di ambiente di apprendimento che è loro più congeniale. Infatti, lavorare, con le mani o per progetti, non è l'unico modo di attivare i discenti, per Ausubel qualsiasi attività può portare ad un apprendimento significativo. La chiave è innestare una dinamica efficace tra le preconoscenze e la loro ristrutturazione. Questa dinamica non si identifica con l'esperienza diretta, ma con l'attivazione del bagaglio che lo studente porta con sé, ad esempio attraverso domande di riflessione, o problemi aperti, o analisi di soluzioni plurime. Si impara dalla riflessione sull'esperienza (Amenta, 2008).

Quindi un apprendimento può essere strutturato in maniera ricettiva e comunque risultare significativo se si inserisce nella struttura o matrice cognitiva dell'allievo, la rete di conoscenze, idee e concetti già posseduti. In questa rete le idee sono organizzate in maniera gerarchica, in alto le più generali, anche dette "inclusori" perché possono servire come agganci per le altre conoscenze (Ausubel, 1968).

Le conoscenze nuove possono interagire con gli "inclusori" e la rete in vari modi:

a) subordinazione per derivazione, quando la nuova conoscenza viene assimilata come esempio specifico di qualcosa di già noto;
b) subordinazione per correlazione, quando la nuova conoscenza espande o modifica quanto è già noto;
c) sovraordinazione, quando il nuovo è sintesi di quanto già si sa, tiene insieme idee già possedute come autonome;
d) combinazione, il nuovo aiuta a combinare idee già apprese, ma senza grossi legami con la struttura cognitiva e quindi più difficili da tenere in memoria come apprendimento significativo (Ausubel, 1968).

Abbiamo quindi visto come per apprendere sia importante collegare le nuove conoscenze con le strutture precedenti e l'importanza di idee inclusive. Tuttavia, le strutture cognitive di uno studente inesperto possono non essere sufficientemente diversificate e ramificare per sostenere apprendimenti complessi e un eccesso di connessioni, richiami, ristrutturazioni. L'allievo deve essere sempre in grado di vedere la fine del percorso e capire il senso di quello che sta facendo (Calvani, Trinchero, 2019). Queste teorie pedagogiche hanno chiaramente informato la strutturazione della OM172 la richiesta di identificare obiettivi crescenti che portino al raggiungimento dei traguardi.

1.5 Docenti e valutazione

A conclusione di questa breve introduzione alla valutazione ed ai suoi assi presentiamo alcune difficoltà e credenze erronee che gli autori hanno riscontrato nelle docenti italiane rispetto al tema della valutazione.

E' opinione diffusa ed ampiamente condivisa che nella scuola italiana manchi una cultura diffusa della valutazione. Questa mancanza si avverte innanzitutto a livello sistemico

> *"nonostante l'istituzione dell'INVALSI […] non vi è al momento nel nostro paese un quadro di riferimento istituzionale all'interno del quale la valutazione assuma il valore di perno del sistema scolastico […] per il miglioramento dello*

stesso in funzione della realizzazione di una eguaglianza delle opportunità." (Poggi, 2012, p.9)

Certo sono passati 10 anni e ci sono stati grandi passi avanti, ma non sembra ancora possibile sostenere che la valutazione sia il perno del sistema scolastico.

Ancora di più si notano carenze culturali nelle docenti.

> *"non ci si improvvisa valutatori, bisogna apprendere il mestiere di valutare. Questo è un punto che sovente ci si scorda di ribadire, soprattutto quando si lascia credere agli insegnanti che possono servirsi di un test a loro guisa, pescare a casaccio domande in un archivio di test e costruire un test senza conoscere le regole che lo convalidano, far credere di poter valutare empiricamente gli apprendimenti in classe, il proprio lavoro, senza una preparazione apposita. Si possono modificare le modalità di valutazione in classe […] ma per giungere a questo punto si devono formare gli insegnanti e oggigiorno la stragrande maggioranza degli insegnanti non è affatto formata per svolgere queste valutazioni e non è neppure pronta a capire come si costruiscono." (Bottani, 2012, p.20)*

Questo quadro complessivo di difficoltà è stato confermato dal periodo di didattica a distanza a causa della pandemia. Le difficoltà sperimentate dalle scuole nell'individuare gli obiettivi della valutazione e costruire strumenti e processi atti a valutare a distanza hanno reso evidenti le lacune delle insegnanti sul tema valutazione (Nirchi, Simeone, 2022).

La valutazione oggettiva è un mito, rinforzato dall'utilizzo del voto numerico che da una falsa idea di oggettività – falso perché la valutazione si basa sempre su una rappresentazione della realtà che costruisce il valutatore. Questa rappresentazione soggettiva emerge sia nel momento in cui i dati vengono raccolti che nel momento in cui viene formulato il giudizio.

In molte docenti, come emerge anche da questa ricerca, permane l'idea che la valutazione serva a sanzionare a distinguere gli allievi impegnati che studiano, da coloro che non fanno; oppure gli allievi dotati da quelli in difficoltà. Le insegnanti che condividono questa idea vedono la valutazione formativa come il retaggio di una visione lassista e buonista, un modo per edulcorare le difficoltà reali, renderle opache. In realtà la valutazione formativa, per essere efficace, deve essere severa ed esigente, deve partire da risposte chiare a tre domande: quale è l'obiettivo di apprendimento? Dove si trova questo allievo rispetto ad esso? Come può raggiungere l'apprendimento sperato, quali sono i passi successivi? In questo modo mette chi apprende

davanti al proprio percorso, fornendogli gli strumenti per assumere un ruolo attivo e offrendogli consapevolezza del processo (Ciani et alii, 2020).

Altra idea da rigettare è che la valutazione in voti sarebbe più chiara, di altre forme di giudizio descrittivo. I voti sono molto usati, fuori e dentro la scuola, vengono richiamati di continuo in tanti contesti, sembrano offrire una lettura immediata della situazione. In realtà, però, un voto sintetico, soprattutto se riguarda un intero ambito disciplinare, dice poco sul modo in cui è stato costruito e sull'approccio del discente all'apprendimento. Quante volte abbiamo sentito un docente distinguere tra un "8" raggiunto da un allievo a costo di molto impegno e un "8" raggiunto da un altro studente, che potrebbe fare di più, ma non studia.

Come abbiamo già ampiamente rilevato, poi la scala dei voti è ordinale, ma rischia di essere usata in modo cardinale, facendo medie improprie per arrivare ad un indice sintetico, che è nei fatti viziato dal modo improprio in cui è stato costruito (Castoldi, 2012).

Il DPR 275/1999 garantisce alla scuola autonomia didattica e organizzativa; di ricerca, sperimentazione e sviluppo. La declinazione del concetto di autonomia rispetto al tema della valutazione è una questione spinosa. Da una parte bisogna garantire una coerenza sistemica che mantenga degli standard nazionali per la scuola. Il ruolo dell'INVALSI, le IINN, la partecipazione a test standardizzati internazionali sono tutti strumenti che vanno in questa direzione. D'altra parte ogni istituto, nella sua autonomia, deve declinare le IINN in obiettivi di apprendimento che siano coerenti con la propria storia e le idee del collegio docenti. Anche i criteri di valutazione, la tipologia delle prove, il linguaggio, vanno esplicitati e condivisi a livello di istituto, nei consigli di classe e team docenti, con genitori ed alunni (Ciani et alii, 2020).

Come vedremo dai dati che emergono da questa ricerca, la percezione di alcuni docenti rispetto a questa duplicità di piani è di incoerenza. Incoerenza tra una valutazione standardizzata nazionale fatta di prove chiuse e una valutazione scolastica su livelli che dovrebbe fondarsi sull'osservazione e su dati qualitativi; tra una scuola nazionale ed un ministero centralizzato che emana una direttiva come il OM172 e le richieste di costruire documenti di valutazione diversi da un istituto all'altro, sia nella forma che nel contenuto, oltre a quella di prendersi la responsabilità di spiegare il cambiamento sia alle famiglie che agli altri ordini di scuola.

Questa percezione di incoerenza deriva probabilmente da una mancata implementazione profonda dell'autonomia. Collegi docenti, consigli di classe, team docenti formulano documenti condivisi su obiettivi, strumenti e criteri di valutazione. Sono, però, spesso linee guida generali che faticano ad impattare la quotidianità del lavoro in classe. Per costruire una valutazione

efficace a sostegno dei processi di insegnamento-apprendimento andrebbero definiti, all'interno degli istituti comprensivi, non solo gli obiettivi di apprendimento, ma anche le linee guida su come strutturare i percorsi, esempi di pratiche, un linguaggio condiviso, criteri di valutazione precisi, osservabili, utilizzati in modo univoco che compongano i profili, scale di criteri chiare, che vengano applicate in modo sistematico. Obiettivi e criteri vanno condivisi con gli allievi e i genitori per poter lavorare davvero sulle tre dimensioni della valutazione (soggettiva, intersoggettiva e oggettiva) (Nirchi, Simeone, 2022).

In conclusione potremmo riassumere con le parole di Castoldi, le idee condivise da molti autori (ARG, in Gardner, 2012; Ciani et alii, 2020; Nirchi e Simeone, 2022; Bottani, 2012) sui requisiti e le condizioni di qualità della valutazione:

- *la validità e l'attendibilità degli strumenti di rilevazione degli apprendimenti;*
- *la trasparenza dei criteri e delle modalità di attribuzione del giudizio;*
- *l'utilità del processo valutativo in relazione al compito formativo della scuola;*
- *la condivisione dei modi di valutare tra i diversi docenti che operano con i medesimi allievi." (Castoldi, 2012, p.155)*

Capitolo 2 - La nuova valutazione[4]

8 Aprile 2020, in pieno lock-down, viene emanato il decreto-legge 22 "Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato", il decreto è reso necessario dall'incertezza della situazione pandemica e infatti prevede strumenti diversi a disposizione del Ministero dell'istruzione a seconda che la scuola in presenza ricominci o meno entro il 18 maggio 2020. Il decreto viene convertito nella legge 41/2020 del 6 giugno 2020 con modifiche. Proprio una di queste modifiche stabilisce che:

> *In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo, è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con Ordinanza del Ministro dell'istruzione. (art. 2-bis)*

Il provvedimento è limitato alla scuola primaria, fa riferimento alla sola valutazione finale degli apprendimenti ed è valido solo per le discipline di studio presenti nelle IINN, quindi non riguarda la religione cattolica, la condotta e il giudizio globale.

Solo con la legge di conversione 126 del 13 ottobre 2020, relativa al decreto-legge 104 del 14 agosto 2020, recante "Misure urgenti per il sostegno e rilancio dell'economia", il giudizio descrittivo viene esteso anche alla valutazione periodica[5]. Peraltro, questo comma di una legge con ben 105 articoli che spaziavano su tantissimi ambiti è passato largamente inosservato.

Data la situazione i docenti hanno generalmente continuato ad attribuire voti in decimi alle prove da settembre a dicembre 2020, anche perché fino al 13 ottobre nessuna legge prevedeva di dover esprimere la valutazione tramite giudizio descrittivo anche nel documento di valutazione del gennaio 2021. In attesa dell'Ordinanza del Ministero dell'istruzione a cui la legge 41/2020 fa esplicito riferimento, in generale non si sono aperti tavoli di confronto a livello di scuola o ambito territoriale, ben poco è cambiato. Il 4 dicembre 2020, giorno di pubblicazione della OM172 e annesse LG, le scuole, provate da tre mesi di riapertura in pandemia, con lo spettro continuo di

[4] Alcune delle considerazioni presenti in questo capitolo sono state pubblicate Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022, pp.147-153

[5] Art. 32, comma 6-sexies. All'articolo 1, comma 2-bis, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, le parole: «valutazione finale» sono sostituite dalle seguenti: «valutazione periodica e finale».

ritornare a distanza, classi intere in quarantena, docenti da sostituire, un carico extra che vale la pena di non dimenticare, si sono trovate a dover ragionare su come cambiare le modalità di valutazione di un quadrimestre alla cui conclusione mancavano circa sei settimane. Questi passaggi alimentano ancora, in molti docenti, un sentimento generalmente negativo nei confronti della riforma.

Il modo in cui prende corpo la normativa in ben 4 passaggi successivi, fa pensare ad un cambiamento non pianificato, approvato senza avere in mente la visione complessiva della direzione da far prendere alla riforma. Tanto è vero che dal momento in cui viene approvata l'ultima parte della normativa (13/10/2020) al momento in cui vengono promulgate OM172 e LG (04/12/2020) passano 2 mesi, necessari per la stesura del documento da parte di un gruppo di lavoro[6], la cui istituzione è prevista con decreto ministeriale del 4 agosto 2020[7].

Non è chiara la data precisa in cui tale gruppo di lavoro si costituisce, ma durante le formazioni online sono gli stessi membri del gruppo di lavoro ad affermare di essere stati convocati a fine settembre e di aver scritto i documenti in 2 mesi di intenso lavoro. Come dichiarato da Elisabetta Nigris durante la presentazione online di OM172 e LG, il gruppo di lavoro ha come obiettivo coniugare l'introduzione del giudizio descrittivo con:

1. la normativa precedente, in particolare Decreto Legislativo 62 del 2017 (valutazione formativa, certificazione delle competenze, mantenimento della valutazione precedente per il giudizio globale, religione cattolica e condotta), le Indicazioni Nazionali (obiettivi; traguardi delle competenze; valutazione diagnostica, formativa e sommativa);
2. il sistema Invalsi di valutazione di sistema;
3. le prassi consolidate nelle scuole, tra le quali la stesura di un curricolo di istituto verticale e gli strumenti di autovalutazione;
4. un desiderato cambiamento alla didattica e alla valutazione in itinere che non erano previsti dalla normativa[8].

[6] Il gruppo di lavoro per la valutazione descrittiva nella scuola primaria è coordinato dalla professoressa Elisabetta Nigris, presidente del corso di laurea in Scienza della Formazione Primaria dell'Università Milano-Bicocca e Presidente della conferenza dei presidenti di tale corso di laurea. E' composto dai docenti di scuola primaria Ketty Savioli e Sonia Sorgato, dai dirigenti tecnici Milena Piscozzo, Maria Rosa Silvestro e Davide D'Amico; dal dirigente Invalsi Roberto Ricci, dalla docente universitaria Gabriella Agrusti e dalla ricercatrice Indire Laura Parigi.

[7] "visto il decreto del Capo dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione 4 agosto 2020, n. 967 concernente la costituzione di un Gruppo di lavoro per la formulazione di proposte tecniche, al fine della predisposizione dell'Ordinanza ministeriale di cui all'articolo 1, comma 2-bis del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, e acquisitene le proposte" – OM172, p. 2

[8] Intervento della professoressa Elisabetta Nigris al webinar informativo del 15 Dicembre 2020. Questo e tutti gli interventi citati da qui in poi sono disponibili online: https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html

Mentre il riferimento ai primi 3 punti è esplicito sia nelle LG che negli incontri nazionali informativi e formativi che hanno sostenuto l'applicazione dell'Ordinanza, il quarto punto rimane più visibile in filigrana, emergendo a tratti dalle parole di alcuni formatori, in particolare gli accademici. Nelle LG si trova un accenno ad esso in un passaggio:

> *Si ricorda che già le Indicazioni Nazionali richiamano i docenti a promuovere un processo continuo di circolarità e ricorsività fra attività di progettazione e processi di valutazione, che "attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine secondo una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (LG, p. 6)*

2.1 OM172 e LG

Cerchiamo di analizzare meglio la riforma a partire dal testo della legge 41 del 6 giugno 2020. La valutazione "è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione" (art.2-bis). Quindi compito del gruppo di lavoro è definire termini e modalità per la formulazione di un giudizio descrittivo, riferito a differenti livelli di apprendimento, che sostituisca i voti nella valutazione periodica e finale.

Sin dall'articolo 2 l'Ordinanza fa riferimento, rispetto alle finalità della valutazione, al decreto legislativo 62/2017 (decreto valutazione)

> *La valutazione […] ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. (Art.1 – Decreto legislativo 62/2017)*

e ai traguardi di competenza definiti dalle IINN.

Obiettivo dichiarato è la valutazione formativa e il miglioramento degli apprendimenti anche attraverso le pratiche valutative, tanto che per la valutazione in itinere si chiarisce che, pur essendo lasciata alla discrezionalità del docente la sua formulazione, deve restituire "all'alunno, in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati" (art.3-comm.2).

Nell'art.3 dell'Ordinanza vengono tratteggiati anche gli altri aspetti chiave del cambiamento:

1. la necessità di individuare, in dialogo tra curricolo di istituto e IINN, gli obiettivi oggetto di valutazione per ogni annualità e ambito disciplinare;
2. i 4 livelli di apprendimento, con il riferimento esplicito al modello di certificazione delle competenze;
3. il fatto che i giudizi descrittivi vadano riportati nel documento di valutazione e siano "correlati" ai livelli di apprendimento e quindi non coincidenti con essi;
4. il riferimento ai "criteri di valutazione" da elaborare da parte della singola istituzione scolastica, senza esplicitare il riferimento con le altre componenti della riforma.

Per quanto riguarda gli alunni con disabilità certificata o con disturbi specifici dell'apprendimento, si fa riferimento rispettivamente agli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e al Piano Didattico Personalizzato (PDP), ma senza entrare in alcun dettaglio.

LG ed allegato formano parte integrante dell'Ordinanza e sono il vero strumento operativo per le scuole. Sin da subito dichiarano di abbracciare la prospettiva della "valutazione per l'apprendimento" e quindi valutazione formativa, a garanzia del "successo formativo e scolastico", che fornisca strumenti per riorientare l'insegnamento in modo da sostenere i bisogni formativi di ciascun alunno. Cercano anche di trovare un equilibrio tra valutazione olistica e valutazione analitica. Infatti, mentre si esprime la necessità di "rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti" si evidenzia la necessità di "sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti" (LG, p.1)

Il quadro normativo di riferimento è formato da: IINN, decreto legislativo 62/2017 e DPR 275/1999 (rispetto alla definizione autonoma del documento di valutazione). Il cambiamento si appoggia su prassi già esistenti negli istituti, in particolare il curricolo verticale e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Dato che le LG sono parte integrante dell'OM172 e che entrambe sono previste dalla legge 41/2020 come riferimento applicativo colpisce la formulazione seguente:

> *le presenti Linee Guida offrono ai docenti orientamenti per la formulazione del giudizio descrittivo nella valutazione periodica e finale e definiscono quadri di riferimento e modelli che costituiscono, ai fini della necessaria omogeneità e*

trasparenza, uno standard di riferimento che le istituzioni scolastiche possono implementare. (LG, p.2, sottolineatura della ricercatrice)

Si sarebbe portati a pensare che ci sia una certa flessibilità nell'applicazione, anche sostenuta dai formatori che sin dalla presentazione fanno riferimento all'autonomia delle scuole nella definizione dei propri obiettivi e l'individuazione di ulteriori dimensioni, ma in realtà tutto è abbastanza prestabilito. A partire dal punto iniziale ed elemento centrale e portante per l'applicazione dell'OM172, che è l'individuazione degli obiettivi che costituiscono oggetto di valutazione. Le LG descrivono il percorso per arrivare a declinarli. Si deve partire dagli obiettivi delle IINN declinati nel curricolo di istituto e nella programmazione delle singole classi, scegliendo quelli più significativi, quelle conoscenze, abilità e campi del sapere che sono tasselli per la costruzione delle competenze.

Il gruppo di lavoro sente, però, il bisogno di dare ulteriori delucidazioni su come costruire gli obiettivi. Prima di tutto si specifica che gli obiettivi "descrivono manifestazioni dell'apprendimento" in modo da renderle osservabili. Sia che utilizzino quelli proposti dalle IINN sia che li riformulino devono essere coerenti con i traguardi di sviluppo delle competenze, osservabili, e non devono creare ambiguità interpretative. Rispetto alla formulazione linguistica gli obiettivi devono contenere un'azione, cioè un "processo cognitivo messo in atto" e un contenuto disciplinare che può essere di tipo *fattuale* (terminologia; informazioni; dati; fatti; …), *concettuale* (classificazioni; principi; …), *procedurale* (algoritmi; sequenze di azioni; …) o *metacognitivo* (imparare a imparare; riflessione sul processo; …), oggetto dell'azione.

Per non causare equivoci si raccomanda di evitare descrittori generici nella definizione dei processi cognitivi e invece "utilizzare verbi, quali ad esempio elencare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc, che identificano tali manifestazioni con la minore approssimazione possibile". Si raccomanda inoltre di bilanciare i vari tipi di contenuti (LG, p.3). Anche in questo caso, le LG cercano di creare un'impalcatura molto precisa per guidare le scelte dei collegi docenti, al di là delle dichiarazioni formali. Si danno indicazioni molto particolareggiate, che danno l'impressione che ci sia un modo giusto di procedere e tanti sbagliati, ma non si forniscono strutture di controllo e sportelli informativi a cui rivolgersi per avere un riscontro sulla qualità di quanto elaborato.

Allo stesso modo sono prescrittivi i livelli che non possono essere modificati, né come numero né come nomenclatura, anche a causa dell'esplicito rimando al modello della certificazione delle competenze. Immodificabili sono anche le dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e combinate definiscono i livelli. Quelle individuate sono considerate irrinunciabili, e identificate

come oggetti alla base di ogni percorso di apprendimento. Per questo i collegi docenti possono aggiungere altre dimensioni, ma non prescindere dalle 4 date. In caso di aggiunta di dimensioni i criteri per l'attribuzione dei livelli vanno definiti ed integrati in modo che l'interpretazione dei documenti di valutazione sia univoca.

Inoltre, le LG danno una definizione di queste dimensioni che se da un lato limita i possibili fraintendimenti, dall'altro rende difficile per i collegi docenti innestare dei processi riflessivi collegiali per la costruzione di un sistema di riferimento di istituto. I descrittori dei livelli sono già individuati sulla base delle dimensioni.

Le quattro dimensioni sono: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità. Il soggetto è autonomo nel raggiungimento dell'obiettivo, quando agisce senza intervento del docente. Un obiettivo può essere raggiunto in una situazione nota, cioè rutinaria, proposta in diverse occasioni e forme simili dai docenti, oppure non nota, cioè nuova, presentata in quel modo per la prima volta e senza indicazioni procedurali. C'è poi la questione delle risorse mobilitate che possono essere sia predisposte dal docente o trovate nel contesto o "proprie" cioè acquisite dall'alunno in altri contesti. La definizione data dalle LG sembra chiara e univoca, ma come vedremo nell'applicazione didattica quotidiana, si sono aperti molti dubbi, con pochi riferimenti su come dirimerli.

Tabella 1 – Livelli ed indicatori come definiti dalle LG

Avanzato	**Intermedio**	**Base**	**In via di prima acquisizione**
L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Tabella 2 – Sintesi del legame tra dimensioni (in riga) e livelli (in colonna) come emergono dalla lettura delle LG

	Avanzato	**Intermedio**	**Base**	**In fase di prima acquisizione**
Contesto	Noto e non noto	Noto e non noto	Noto	Noto
Risorse	Proprie e fornite	Risorse proprie (noto) e fornite dall'insegnante (non noto)	Risorse fornite	Risorse fornite
Autonomia	In modo autonomo anche in contesto non noto	Autonomo (noto), parzialmente (non noto)	Autonomo (con discontinuità)	Non autonomo
Continuità	si	Continuità (noto); discontinuo (non noto)	Continuo solo nel lavoro non autonomo	Non specificato

Mentre la progettazione per obiettivi è espressamente citata nell'Ordinanza, la progettazione a ritroso sembra comunque apparire in controluce. Ad esempio, definendo a priori le dimensioni che caratterizzano l'apprendimento, è implicita la richiesta di immaginare strategie e strumenti valutativi che ne consentano l'emersione.

Si passa poi alla descrizione della scheda di valutazione che dovrà essere strutturata da ogni istituzione scolastica, ma dovrà sempre contenere: disciplina, obiettivi di apprendimento, livelli, giudizio descrittivo e "qualora il giudizio descrittivo non contenga già l'esplicitazione dei criteri determinati dall'istituzione scolastica per differenziare i diversi livelli, sarà presente nel documento di valutazione una legenda che descrive i livelli in base alle dimensioni di apprendimento" (LG, p. 7). Questa frase porterebbe a pensare che giudizio descrittivo e descrittori dei livelli siano, almeno in parte, elementi differenti che concorrono a comporre il documento di valutazione. Tale impressione sarebbe confermata da un altro punto delle Linee Guida quando si collega il livello di apprendimento di ciascun alunno agli esiti del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, da cui discenderebbe l'elaborazione di "un giudizio descrittivo articolato, che rispetta il percorso di ciascun alunno e consente di valorizzare i suoi apprendimenti, evidenziandone i punti di forza e quelli sui quali intervenire" (LG, p. 6)

Altro punto di attenzione delle LG è la valutazione in itinere che deve essere trasparente, comunicata ai genitori e agli allievi anche usando il registro elettronico, sostenuta da strumenti diversi di raccolta delle evidenze, coerenti con gli obiettivi, utilizzata per individuare una progressione nel percorso di apprendimento. Mentre si esplicita che la valutazione ha funzione formativa e deve sostenere i processi di insegnamento-apprendimento, non si fa menzione esplicita del feedback. È comunque chiarito in maniera inequivocabile che per arrivare al giudizio descrittivo non si può fare una sommatoria delle varie prove, ma bisogna determinare il punto di arrivo di una progressione degli apprendimenti. L'insegnante deve dare ad ogni allievo la possibilità di crescere e creare le condizioni per manifestazioni successive dell'apprendimento che lo portino ad arrivare per gradi all'obiettivo.

Ordinanza e Linee Guida non sono frutto solo del pensiero della commissione, ma vengono condivise anche con le organizzazioni sindacali e della dirigenza scolastica e con il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI). Il CSPI propone alcune modifiche e l'Ordinanza esplicita quelle che non vengono accettate. In particolare, risulta interessante il mancato accoglimento della richiesta di: "espunzione dell'esempio A/3 e la riconduzione dell'esempio A/2 nel corpo delle Linee Guida, eliminando l'allegato, in quanto si tratta di due esempi di elaborazione del modello base proposto alla tabella A/1" (OM172, p.2). Sono gli esempi di giudizio descrittivo. A/1 (rappresentazione tabellare) è il più semplice e include l'ambito disciplinare, gli obiettivi e l'attribuzione del livello, rimandando ad un unico quadro riepilogativo dei descrittori, come presentati nelle LG. Di questa tabella base vengono proposti negli allegati degli esempi di implementazione, A/2 e A/3. A/2 (con esplicitazione della definizione dei livelli) oltre all'ambito disciplinare e agli obiettivi fa riferimento al nucleo ed esplicita la definizione dei livelli in tabella. La stessa definizione che in A/1 era presentata una sola volta con legenda separata. In questo caso quella del CSPI sembra una proposta tesa alla semplificazione e chiarezza del testo, perché le differenze tra gli esempi A/1 e A/2 sono di forma e sintesi, non nella sostanza.

L'esempio A/3 (giudizio descrittivo articolato), invece, presenta in tabella ambito disciplinare, nucleo, obiettivi e livello per ogni obiettivo, ma aggiunge un giudizio descrittivo articolato sulla disciplina teso a contestualizzare il giudizio. La definizione dei livelli torna in legenda come per esempio A/1. Suggerire l'eliminazione di questo esempio sarebbe equivalso a non far emergere per le scuole la possibilità di contestualizzare il giudizio descrittivo. Questa richiesta risulta interessante considerando le riflessioni di molte insegnanti, che vedremo, rispetto ai tre esempi di scheda di valutazione. Per molte docenti il giudizio descrittivo limitato all'attribuzione di un

livello, come il CSPI e le FAQ del sito del ministero sembrano suggerire, non sarebbe affatto personalizzato e legato ad uno specifico alunno, non consentirebbe l'emersione di nessun processo contestualizzato. Queste insegnanti fanno fatica a vedere la differenza tra giudizio descrittivo e voto. L'eliminazione dell'unico esempio che va in quella direzione sarebbe stata una conferma di questa idea.

A questo proposito è interessante citare un articolo a firma di vari pedagogisti italiani pubblicato online nel giugno del 2020. Gli autori distinguono l'attribuzione del livello, fatta sulla base di "elementi di carattere processuale e non solo su contenuti dell'apprendimento" rendendoli "particolarmente adatti alla sintesi di una descrizione complessa inerente un processo di apprendimento durato un quadrimestre o un intero anno scolastico", dalla scrittura del giudizio descrittivo che dovrebbe "riprendere e rafforzare la già citata descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto dall'allievo, prevista dal DL 62/2017, all'art. 3, comma 3"

> *Le due espressioni della valutazione dovrebbero essere presentate insieme, in modo da dare a studenti e famiglie la chiarezza del giudizio sintetico insita nei quattro livelli certificativi delle competenze e la potenza informativa del giudizio analitico per la riflessione su punti di forza e punti di debolezza della preparazione e la promozione di nuovi apprendimenti. Le due espressioni, utilizzate insieme, darebbero alla valutazione scolastica un potenziale proattivo mai sperimentato in precedenza (Batini et alii, 2020)*

Non solo molte insegnanti, ma anche molti pedagogisti italiani hanno letto OM172 e LG nell'ottica di una stesura di un giudizio descrittivo analitico ad accompagnare la definizione sintetica dei livelli come elemento chiave di trasparenza della nuova valutazione ed efficacia nel sostenere gli apprendimenti e tenere insieme dimensione soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva della valutazione. Il fatto che gli apparati ufficiali del ministero abbiano nei fatti spinto in direzione diversa ha ridimensionato considerevolmente le aspettative che la presentazione della OM172 aveva generato.

2.2 Presentazione della OM172 e informazioni sull'implementazione

OM172 viene presentata il 15 dicembre 2020 con una conferenza online rivolta ai Direttori degli Uffici scolastici regionali, ai Dirigenti tecnici, ai Presidenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, alle Organizzazioni sindacali e alle Associazioni professionali della formazione. La ministra Azzolina si dice soddisfatta del lavoro fatto dal gruppo di lavoro per la

valutazione descrittiva nella scuola primaria che ha disposto OM172 e LG. Sia lei che la viceministra Ascani collegano la riforma all'esperienza pandemica, in una duplice prospettiva: da una parte la scuola sente l'esigenza di rigenerarsi e di stare al passo, dopo un periodo così difficile, dall'altro la didattica a distanza (DAD) ha messo in evidenza l'importanza della relazione educativa, che non può essere riassunta in un voto numerico ed i limiti della didattica frontale e trasmissiva. OM172 e LG sono uno strumento per superare questa didattica trasmissiva.

Un altro punto che trova l'accordo di Ministro e Viceministro, ma anche degli altri relatori è che il cambiamento parte dalla valutazione, ma per andare a influenzare la didattica. Secondo la viceministra, OM172 "si configura come uno strumento insostituibile nella costruzione di strategie didattiche […] è come se noi oggi costruissimo un nuovo capitolo, anche sotto l'aspetto non soltanto valutativo, ma di tutto l'apprendimento". Sempre secondo la viceministra dal punto di vista politico OM172 rimette al centro gli studenti e richiama ad un'alleanza tra le famiglie e tutto il personale della scuola.

Marco Bruschi, capo dipartimento per il sistema educativo di istruzione e valutazione e autore della nota di accompagnamento alle istituzioni territoriali della OM172 e delle LG (2158 del 4 dicembre2020), durante la presentazione individua due fini dell'introduzione dei giudizi descrittivi: "da un lato dovrebbe dare trasparenza ai processi, dall'altro dovrebbe indurre i nostri insegnanti…" a una "didattica efficace", "ad un progresso, con al centro l'alunno." Nella nota di accompagnamento Bruschi sottolinea le difficoltà affrontate dalla commissione per riuscire a "coniugare rigore accademico e scientifico, semplicità di linguaggio, praticabilità da parte delle istituzioni scolastiche, standard nazionali e rispetto dell'autonomia."

In controluce emerge da molti relatori e anche dalla nota di accompagnamento la consapevolezza che introdurre un cambiamento così a ridosso di una valutazione periodica rende impossibile per le scuole applicare in toto il cambiamento. Anche la professoressa Nigris ripeterà più volte nel corso dei webinar che "quel che si può, si fa e quel che non si può, non si fa". D'altra parte, si ribadisce più volte la necessità di partire, di procedere per gradi, ma dandosi scadenze precise, in modo da arrivare alla valutazione di giugno 2021 avendo individuato gli obiettivi oggetto di valutazione e deciso il formato del documento di valutazione. Questi primi cambiamenti andranno poi ripensati e rivisitati per arrivare a regime a settembre 2022. Nella nota di accompagnamento si fa riferimento alla vicinanza delle scadenze e quindi alla possibilità solo per il primo quadrimestre 2020/21 di abbinare i livelli di apprendimento alle discipline e non a singoli obiettivi. Si aggiunge inoltre

> *Non è peraltro particolarmente complesso trasporre le valutazioni in itinere (in gran parte effettuate attraverso un voto numerico) nei livelli (a mero titolo esemplificativo, 9/10: avanzato; 7/8: intermedio, etc), ma è opportuno sottolineare l'esigenza di sfuggire da semplicistici automatismi e rapportare le valutazioni in itinere e il complesso dei traguardi raggiunti dagli alunni ai descrittori.*

Queste specifiche, rese necessarie dalle tempistiche di approvazione e di entrata in vigore della OM172, rischiano, però, di confermare in certi docenti e genitori l'idea che il cambiamento sia solo di facciata.

Altro punto critico che appare sin dalla nota di accompagnamento è l'informazione alle famiglie che viene demandata completamente alla singola istituzione scolastica che deve assicurare "un'informazione tempestiva sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate, predisponendo le necessarie interlocuzioni tra i docenti e le famiglie, al fine di garantire efficacia e trasparenza alla valutazione del percorso scolastico". Anche in questo caso vedremo come le insegnanti vivano male questo aspetto.

Alla professoressa Nigris spetta delineare il quadro complessivo di OM172 e LG. Non cerca di nascondere le apparenti incongruenze, ma di spiegarle e superarle. Ammette di essere arrivati "in parte in ritardo" per le esigenze della scuola. Questo sarebbe dipeso anche dal fatto di aver voluto trovare una soluzione non di compromesso tra visioni diverse, ma di sintesi e di costruzione di senso comune, il che ha richiesto tempi più lunghi. Il motto che si sceglie per guidare il cambiamento non è andare veloce, ma procedere in maniera ragionata, senza pause, verso l'applicazione della riforma. Fare entrare la riforma a regime più che un mero adempimento burocratico o amministrativo, dovrebbe servire a produrre un cambiamento vero della cultura della valutazione nella scuola. Per non sovraccaricare le scuole anche data la difficoltà del momento[9], il gruppo di lavoro ha deciso di partire dall'esistente e quindi dal lavoro che le scuole in larga parte già avevano svolto sul curricolo verticale.

Altra apparente incongruenza messa in evidenza dalla professoressa Nigris è promuovere un'idea formativa della valutazione, quando i momenti su cui la normativa interviene sono quelli finali e quindi più propriamente certificativi e sommativi. Secondo la professoressa la contraddizione è solo apparente perché l'introduzione del giudizio descrittivo consente di lavorare in ottica

[9] ricordiamo che nel dicembre 2020 si viveva una grande incertezza rispetto agli andamenti della pandemia e alla possibilità di mantenere le scuole aperte, la vaccinazione del personale della scuola comincerà solo nel febbraio 2021

formativa anche in fase certificativa. Infatti, concentrare l'attenzione su come gli alunni arrivano a raggiungere uno specifico obiettivo di apprendimento, consente di lavorare in un'ottica di miglioramento e di crescita anche quando si elabora il documento di valutazione, perché aiuta a stabilire e condividere anche con alunni e famiglie, il punto del percorso formativo in cui ci si trova e quali sono i passi successivi da compiere.

Altra puntualizzazione riguarda la scala dei livelli, presentata come una scala ordinale, dove, però, i gradini non indicano il valore del singolo alunno o della sua maestria in una certa disciplina, ma il modo in cui ha raggiunto, fino a quel momento, l'obiettivo di apprendimento. Inoltre, si specifica che l'approccio è criteriale perché fotografa il raggiungimento in assoluto di un obiettivo, sulla base delle dimensioni che il gruppo di lavoro, consultata sia la letteratura che esperienze maturate nelle scuole, che vengono citate, ma senza mai fornire dei dati, considera fondamentali nella manifestazione degli apprendimenti. Autonomia, situazione, risorse e continuità sono le dimensioni fondamentali. Determinare il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento sulla base di queste dimensioni consentirebbe la trasferibilità della valutazione su tutto il territorio nazionale, pur lasciando alle scuole la libertà di aggiungere altre dimensioni per poter tenere conto delle proprie specificità.

È sin da questa prima presentazione che la professoressa Nigris esplicita che, anche se i livelli sono stati individuati per trovare una congruenza con la certificazione delle competenze, di fatto non c'è confusione possibile tra le due valutazioni, perché gli obiettivi del documento di valutazione non sono competenze, ma elementi che concorrono ad arrivare allo sviluppo delle competenze. Il primo passo e cuore del percorso è saper formulare gli obiettivi, in modo da creare e rinforzare il collegamento tra valutazione di tipo descrittivo e progettazione didattica. Le scuole vanno accompagnate in questo passaggio di formulazione e scelta degli obiettivi. Questa viene riconosciuta come una difficoltà reale di molte scuole e la vera chiave di volta per non rendere la riforma un mero adempimento burocratico, ma un passaggio di riflessione e cambiamento significativi[10]. Questa occasione per lavorare sulla progettazione è un processo che deve far riferimento alla collegialità e non al singolo insegnante, per questo è centrale il ruolo del dirigente.

[10] "La valutazione non è un adempimento, né burocratico, né amministrativo e non è un adempimento che ha come ultimo scopo quello di evitare le grane." Nigris, webinar 19/11/2021

Dopo questo primo incontro, oltre agli incontri informativi, sono partiti una serie di incontri formativi che puntavano a coinvolgere l'intero personale docente. In tabella date e argomenti di questi incontri.

Tabella 3 - attività formativa nazionale di accompagnamento alla OM172[11]

11 Gennaio 2021- Dirigenti scolastici	Dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Il quadro normativo
11 Gennaio 2021 – Docenti	Gli obiettivi di apprendimento ed i criteri di valutazione
12 Gennaio 2021 – Docenti	Strumenti valutativi e documento di valutazione
24 Febbraio 2021 – Docenti	La valutazione descrittiva e i processi di inclusione.
9 Marzo 2021 – Docenti	La valutazione in itinere. Prove e strumenti di valutazione
23 Marzo 2021 – Docenti[12]	Le parole per dirlo: comunicare a bambine e bambini e genitori il nuovo modello di valutazione
4 Novembre 2021 – Dirigenti scolastici	La nuova valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria e la governance del Dirigente scolastico.
15 Novembre 2021 - Dirigenti scolastici	La valutazione in itinere, periodica e finale
19 Novembre 2021 - Dirigenti scolastici	PTOF, curricolo di istituto e obiettivi di apprendimento

A questi incontri se ne sono aggiunti altri territoriali, organizzati attraverso gli Uffici Scolastici Regionali, che hanno coinvolto un paio di insegnanti per istituto. La commissione promette sostegno e accompagnamento a tutte le scuole, oltre ai webinar anche attraverso la costituzione di scuole polo, la messa in circolarità di quanto svolto dai singoli istituti, la selezioni di formatori che entrino in gioco dal settembre 2021[13].

2.3 Il senso dell'Ordinanza: la formazione vera e propria

Durante le formazioni ufficiali i membri del gruppo di lavoro insistono su alcuni aspetti specifici dell'Ordinanza. Il cuore è la sostituzione del voto numerico con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto. La descrizione deve essere analitica per essere funzionale al miglioramento. Il voto viene presentato come poco trasparente, perché è sintesi di moltissimi aspetti diversi che vengono considerati dalle insegnanti che danno loro importanza diversa senza dover esplicitare le considerazioni che sono alla base di queste scelte. La nuova valutazione definisce chiaramente gli obiettivi valutati e rende visibile come il singolo studente

[11] https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html
[12] Questo incontro non risulta tra quelli presenti sul sito del MIUR, https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html , ma solo sul canale youtube del Ministero.
[13] Webinar docenti 11/01/2021; Nigris, webinar 04/11/2021

arriva all'obiettivo, perché il livello fornisce la descrizione della manifestazione di apprendimento sulla base degli obiettivi. Si sancisce lo spostamento da un approccio normativo che tende a misurare il singolo rispetto al gruppo ad un approccio criteriale che individua il raggiungimento in assoluto di un obiettivo in base a criteri prestabiliti (Ebel, Frisbie, 1965), le dimensioni appunto. Il processo ha il suo compimento nella formulazione di un giudizio descrittivo orientato al miglioramento[14].

Infatti, ci si concentra su una valutazione per l'apprendimento, una valutazione formativa, recuperando in maniera coerente con la letteratura di riferimento (Gardner, 2012), una dimensiona formativa anche nella parte certificativa della valutazione. La presentazione degli obiettivi oggetto dell'apprendimento e del livello a cui ciascun allievo li ha conseguiti, danno indicazione chiara del punto del percorso a cui ciascun allievo si trova. Questo aiuta a creare una consapevolezza comune tra genitori, alunni e insegnanti, favorendo il lavoro comune verso un obiettivo. Consente a tutti di vedere con chiarezza quali sono i passi successivi da intraprendere. Questa consapevolezza aiuta anche a limitare le discontinuità nei passaggi formativi in ordini scolastici diversi. Le informazioni di passaggio saranno molto più ricche e quindi aiuteranno ad una più profonda comprensione dei futuri allievi rafforzando la progressione verticale e limitando le fratture e l'abbandono scolastico[15].

Poi c'è un continuo riferimento alla coerenza complessiva della normativa scolastica, in particolare il decreto-legge 62 del 2017, D.P.R. n. 275/1999, le IINN, e con gli adempimenti già in vigore per le scuole, come curricolo, Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), e RAV di istituto. Si ribadisce che bisogna ripartire dalle IINN e dal curricolo di istituto per progettare, non solo le attività, ma anche i percorsi, i curricoli e la valutazione. Quindi un disegno centralizzato, che fa riferimento alle leggi quadro, ma che cerca di dare spazio anche all'autonomia scolastica. I formatori evidenziano l'importanza della scelta degli obiettivi in modo che riflettano la realtà della comunità scolastica, la possibilità di aggiungere altre dimensioni, la decisione autonoma rispetto al formato del documento di valutazione, la responsabilità di ogni comunità scolastica di informare correttamente sia le famiglie che gli ordini scolastici presenti nello stesso istituto comprensivo, ma non coinvolti nella riforma, in particolare la secondaria di primo grado. D'altra parte, però, vengono enfatizzate anche le parti che non si possono cambiare: le 4 dimensioni fondamentali, i 4 livelli e la loro definizione, i criteri e descrittori dei livelli, la struttura degli obiettivi[16]. Il collegamento con le IINN passa dagli

[14] Parigi, webinar docenti 11/01/2021; Nigris, webinar, 04/11/2021; Piscozzo, 15/11/2021
[15] Nigris, Parigi, Savioli, webinar docenti 11/01/2021; Piscozzo, webinar 04/11/2021; Nigris webinar 15/11/2021
[16] Webinar dirigenti 11/01/2021; Piscozzo, Nigris 04/11/2021; Piscozzo, 19/11/2021

obiettivi di apprendimento e dal loro legame con i traguardi di sviluppo delle competenze, i formatori enfatizzano come questi traguardi normativi, che vanno perseguiti dai docenti, siano vere e proprie piste culturali ineludibili, che guidano l'azione. I traguardi non costituiscono di per sé oggetto di valutazione intermedia o finale alla scuola primaria. Nel documento di valutazione vanno individuati e valutati obiettivi di apprendimento scelti in modo da costituire dei passaggi fondamentali per arrivare ai traguardi[17]. Componendo gli obiettivi di apprendimento in un percorso curricolare coerente si arriva al raggiungimento dei traguardi delle IINN.

3 aspetti sono ritenuti centrali per favorire il cambiamento: la costruzione e scelta degli obiettivi di apprendimento; gli strumenti di valutazione in itinere ed il documento di valutazione[18]. La formazione sulla costruzione degli obiettivi di apprendimento è affidata a Gabriella Agrusti che fa il quadro teorico a partire dall'idea che valutare implichi anche comunicare un giudizio descrittivo, un risultato a qualcuno, con una comunicazione che deve partire da cosa stiamo valutando, cioè gli obiettivi di apprendimento e da come valutiamo questi obiettivi, cioè i criteri su cui possiamo fondare l'attribuzione di un livello per ogni alunno e ogni obiettivo di apprendimento.

Nel presentare la formulazione degli obiettivi la professoressa Agrusti si rifà al testo. Gli obiettivi riportati nel documento di valutazione, devono essere prioritari, fondamentali, chiave rispetto al percorso verso i traguardi delle competenze, senza poter pensare di valutare nel documento intermedio e finale tutto quello che si fa a scuola. Gli obiettivi devono essere: chiari, formulati in modo specifico e non ambiguo; univoci, rimandare ad un aspetto distintivo dell'apprendimento; concreti, direttamente osservabili e quindi non centrati sulle finalità educative, che sono troppo ampie e rischiano di risultare vaghe. Individuare obiettivi non troppo generici, né troppo specifici è vista come una delle criticità e quindi vengono forniti una serie di esempi. L'obiettivo deve contenere un'azione, un verbo operativo e un contenuto, un sapere, che può andare dai più concreti (fattuali), via via (concettuale - procedurali), fino ai più astratti (metacognitivi)[19].

Una delle questioni è a quale livello debbano essere formulati gli obiettivi. Ogni classe può avere i suoi purché discendano dal curricolo di istituto? Oppure devono essere formulati dal collegio e uguali per classi parallele? Diversi formatori da Katty Savioli a Elisabetta Nigris esplicitano la necessità di obiettivi profondamente legati al contesto classe. "Gli obiettivi vanno definiti per

[17] Webinar dirigenti e docenti 11/01/2021; Piscozzo 04/11/2021; Nigris, 15/11/2021
[18] Webinar 15/12/2020; 11/01/2021 con i docenti
[19] Webniar docenti 11/01/2021; Piscozzo 04/11/2021; Nigris webinar 19/11/2021

classe in dialogo con l'interclasse nell'ambito del curricolo di istituto". Si propone una progettazione in cui ogni insegnante insieme al team-docente faccia scelte consapevoli e responsabili per il gruppo di alunni che ha davanti in quell'annualità, ricercando obiettivi ponte tra varie discipline[20]. Applicare in questo modo la OM172 implicherebbe avere obiettivi diversi non solo tra istituti, ma tra classi parallele dello stesso istituto o addirittura dello stesso plesso scolastico.

Modificare gli obiettivi è una questione che si pone anche per gli alunni con disabilità. Anche in questo caso presentare obiettivi diversi dal resto della classe non è sempre semplice. Il professor Lucio Cottini, intervenendo ad un webinar, mette in evidenza il legame tra ICF International Classification of Functioning (OMS, 2007), su cui si basa il nuovo PEI e la valutazione secondo OM172. Secondo la logica del ICF abbiamo tutti diritto ad una vita di partecipazione ed attività. Questa dimensione attiva può essere facilitata o resa difficile sulla base di differenze o limitazioni fisiche. Il contesto gioca un ruolo importante frapponendo barriere che ulteriormente limitano la nostra capacità di partecipazione o offrendo risorse che invece ci aiutano ad arrivare ad una partecipazione piena. È il concetto di funzionamento, per cui non mi interessa cosa un allievo sa o non sa fare, ma a quali condizioni un allievo manifesta o non manifesta certi comportamenti e abilità. OM172 con la descrizione dell'apprendimento basata sulle dimensioni, ha lo stesso tipo di attenzione al contesto del ICF, per questo si possono immaginare degli obiettivi che esprimano abilità e competenze ineludibili per tutti. Se non vedo il raggiungimento di un obiettivo devo chiedermi se il bambino non riesce o se sono io che non ho predisposto un contesto che facilitasse l'emergere dell'apprendimento. Se fosse questo il caso potrei rimodulare la mia progettazione sulla base di quanto emerso nella valutazione[21].

Altro punto ripetutamente toccato durante le formazioni è cosa sia il giudizio descrittivo, come vada stilato, come raccogliere le evidenze. Si parla esplicitamente di un cambiamento che va verso una visione ecologica della valutazione, che tenga conto di tutti gli aspetti del bambino, e dei suoi apprendimenti in contesti formali, non formali ed informali, trovando una sintesi tra scuola e territorio. La professoressa Nigris chiarisce che il giudizio descrittivo non è una sommatoria o una media, ma un'idea costruita raccogliendo evidenze con strumenti vari, progettati per cogliere aspetti diversi dell'obiettivo e per fornire elementi sul processo di apprendimento e sui possibili rilanci. Viene alimentato da osservazioni quotidiane, che riguardano gli alunni mentre svolgono insieme a compagni ed insegnanti le attività. Possono

[20] Nigris, Piscozzo webinar del 11/01/2021 docenti;
[21] Cottini, Nigris, webinar 24/02/2021

essere note estemporanee o strutturate, un diario, fotografie, prodotti, … ma comunque si fa riferimento ad evidenze di tipo descrittivo. Centrale è la necessità di dotarsi di strumenti che consentano di conoscere meglio gli alunni in modo da poter strutturare dei percorsi di apprendimento più efficaci. Anche le normali attività didattiche possono diventare occasioni di raccolta di evidenze se l'obiettivo didattico ed i possibili modi per osservarlo sono chiari. La difficoltà è riuscire a isolare dalla ricchezza delle esperienze didattica quegli elementi utili per valutare l'obiettivo centrale. Solo la chiarezza progettuale può aiutare in questo[22].

È interessante che un modulo della formazione sia dedicato alla strutturazione delle prove e alle caratteristiche di verifiche ben fatte ed un altro ad un excursus teorico sulla valutazione volto anche a fornire un lessico di riferimento. Questi, a ben vedere, sono temi trasversali della valutazione che non c'entrano direttamente con OM172. Lo stesso si può dire anche per il feedback e come gestire la comunicazione con le famiglie. Anche questi non sono aspetti centrali dell'Ordinanza e delle LG. Il gruppo di lavoro approfitta dell'opportunità che ha per riprendere concetti che dovrebbero essere già chiare alle docenti, ma che si sceglie di non dare per scontati. Un esempio di questo modo di procedere è l'incontro dedicato alla spiegazione della OM172 alle famiglie. In questa occasione il gruppo di lavoro torna sui temi del senso della valutazione, e del come costruire un feedback efficace[23].

Anche altri pedagogisti, che non hanno fatto direttamente parte del gruppo di lavoro ministeriale, vedono proprio nel feedback un aspetto chiave di questa riforma. Batini insieme ad altri, nel già citato articolo apparso online nel giugno 2020 scrive:

> *è palese come solo un rigoroso e tempestivo resoconto analitico del docente sulla prestazione dello studente (e non sullo studente come persona) possa avere la ricchezza informativa necessaria ad innescare processi di miglioramento.*
>
> *Questo resoconto analitico non può essere ovviamente solo restituito alla fine del percorso. Esso deve accompagnare costantemente l'insegnamento e gli apprendimenti, essere finalizzato al miglioramento ed avere il giusto carattere di analiticità. Deve tenere conto del progressivo sviluppo della capacità degli allievi di autovalutare e co-valutare, con i compagni, i propri progressi.*

[22] Nigris, webinar 12/01/2021; 09/03/2021; 04/11/2021
[23] Webinar 09/03/2021; 23/03/2021, 04/11/2021; 15/11/2021

E’ chiaro il riferimento a feedback puntuali che rendano palese il percorso di apprendimento previsto, a che punto dello stesso l’allievo si trova e come compiere i passi successivi. Feedback funzionale ad insegnante, famiglia e studente per

> *monitorare i progressi dello studente, in termini obiettivi di apprendimento raggiunti e non raggiunti, stabilendo anche percorsi personalizzati di crescita.*

La composizione di questi resoconti progressivi in un flusso narrativo dovrebbe portare in maniera lineare a

> *formulare un giudizio descrittivo finale non stereotipato e dotato della giusta densità informativa, elemento che né il voto né il giudizio sintetico mediante aggettivi sono in grado di fornire (Batini et alii, 2020)*

Da questa lettura esterna al gruppo di lavoro ministeriale emerge l’attribuzione del livello come definizione economica e sintetica del modo in cui ogni obiettivo di apprendimento è stato raggiunto e il giudizio descrittivo, sintesi ragionata dei feedback che tracciano il percorso di apprendimento del singolo come strumento analitico che possa tenere insieme dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva della valutazione.

Negli ultimi webinar del novembre 2021 il gruppo di lavoro sente il bisogno di riprendere in sintesi molti argomenti già trattati. Il tentativo espresso è quello di migliorare la cultura della valutazione nella scuola e quindi, ad esempio, si sintetizza la visione della valutazione che deve essere: autentica, cioè basata su diversi compiti e strumenti; dinamica, con dispositivi per essere rivista ed aggiornata nel tempo; interattiva coi bambini, prevedendo autovalutazione; sostenibile; distribuita tra più attori, ad esempio il team docente, ma anche in dialogo coi genitori e con gli alunni stessi; continua, perché lavora su una storia di apprendimento; basata su un uso funzionale delle tecnologie; proiettata al miglioramento, non alla certificazione; volta alla promozione delle competenze[24].

Nei webinar si parla spesso di registro elettronico, inizialmente con la richiesta forte di modificarli e la promessa che il gruppo di lavoro lavorerà con i fornitori. Nel tempo vengono fatte alcune modifiche da parte di alcuni fornitori: eliminare voto numerico, inserire livelli, inserire campi aperti per le note, inserire gli obiettivi. A questo punto il messaggio dal gruppo di

[24] Nigris, webinar 04/11/2021

lavoro cambia: i registri possono essere usati così, anche senza ulteriori cambiamenti. Il tema dell'efficienza e del tempo richiesto agli insegnanti per gli inserimenti non viene considerato[25].

Negli ultimi webinar si cerca di tracciare una roadmap dei prossimi passaggi da compiere:

- Costruire una cultura della valutazione formativa, potenziando: feedback; **strumenti descrittivi di osservazione**, **valutazione e autovalutazione** dei percorsi, ad affiancare le prove di verifica; riflessione sulle strategie da attuare per modificare i comportamenti; un lessico valutativo che si espanda oltre la semplice misurazione;
- Fornire ai genitori un **modello comunicativo** che permetta di seguire l'andamento dei propri figli attraverso le attività condotte e non solo nei risultati delle prove di verifica.
- Monitorare l'adeguatezza dei registri elettronici, partendo da una maggiore consapevolezza di come funziona il proprio, cosa si può scrivere, come è strutturato, quali sono le rigidità e come superarle[26].

Per concludere di questo excursus sulla OM172 e l'interpretazione offerta dal gruppo di lavoro, ci sembra interessante presentare la risposta di Elisabetta Nigris alla domanda di un dirigente pubblicata nella chat di un webinar: "non sarebbe stato più semplice mantenere i voti e aggiungere solo la descrizione, gli obiettivi?"

Per rispondere la professoressa sottolinea la discrasia che esisteva tra valutazione degli apprendimenti con valori in decimi e la valutazione per competenze, che è quella verso cui il sistema educativo deve tendere in base al d.lgs. 62/2017. I risultati delle prove standardizzate sia nazionali che internazionali dimostrano un mancato sviluppo di queste competenze e quindi la necessità di lavorare più decisamente per la loro promozione. Questa nuova valutazione omogenizza la modalità valutativa, dando agli insegnanti un sistema unico e dovrebbe aiutare in questa direzione.

Il secondo aspetto affrontato è quello della differenza tra valutazione normativa e valutazione criteriale. I voti numerici sembrano fatti apposta per fare calcoli e stabilire medie. Questo era un sistema inadeguato di valutazione per una serie di motivi. Di fatto fare media tra prove diverse non ha senso da un punto di vista statistico, anche perché i voti sono una scala ordinale e la distanza tra di essi non è uguale. Da un punto di vista educativo, poi, l'idea di tenere traccia di un voto ottenuto all'inizio di un percorso di apprendimento dando ad esso lo stesso peso di un voto raggiunto alla fine, implica di fatto mantenere memoria degli errori e di momenti del

[25] Nigris, webinar 04/11/2021
[26] Piscozzo, webinar 04/11/2021

percorso in cui l'allievo non aveva raggiunto lo stesso livello di competenza. È un procedimento che non tiene conto della crescita, ma trascina gli errori. La valutazione criteriale implica stabilire il livello finale raggiunto rispetto al percorso per il raggiungimento di un obiettivo. Questo modo di procedere fa emergere l'inadeguatezza di tutti i procedimenti di sintesi fatti sulla base delle medie. L'inadeguatezza dei voti per dare conto dei progressi e dei processi era percepita da molte scuole che da anni sperimentavano sistemi per eliminare i voti.

> *C'è un'ultima ragione che è più un'interpretazione mia, ma non solo mia, di molti, di tipo psicologico. Siccome qua si chiede una rivoluzione copernicana, perché […] sappiamo benissimo che la descrizione e il feedback non fa parte della cultura valutativa degli insegnanti. Per cambiare cultura valutativa simbolicamente c'è bisogno di un cambiamento anche esterno, e quindi anche già solo per quella ragione…*[27]

[27] Nigris, webinar 04/11/2021

Parte II – I docenti

Cosa vuol dire essere insegnanti? L'insegnamento è una professione? Quali sono i compiti specifici dell'insegnante? Si esauriscono nella trasmissione di conoscenze, o devono portare alla costruzione di competenze, o spingersi fino ad aiutare i mondi dei bambini, fuori e dentro la scuola, a parlarsi?

Rispondere a queste domande è fuori dallo scopo di questa ricerca, ma alcuni di questi aspetti vanno inquadrati nelle loro dimensioni problematiche per poter lavorare con i docenti ed impostare percorsi di formazione professionale. Secondo Perrenoud:

> *Non si ha in mente la stessa figura di docente a seconda che si desideri una scuola che sviluppi l'autonomia o il conformismo, la apertura al mondo o il nazionalismo, la tolleranza o il disprezzo per le altre culture, il gusto per il rischio intellettuale o la richiesta di certezze, lo spirito di indagine o il dogmatismo, lo spirito di cooperazione o la competizione, la solidarietà o l'individualismo (2001, p.3)*

Da questo punto di vista, non ci sono aspetti della professione docente che si possono considerare tecnici e su cui si possano strutturare proposte formative politicamente neutre. Tecniche didattiche, valutazione, persino contenuti disciplinari, per non parlare della gestione della classe e del rapporto con genitori e territorio, sono aspetti che impongono delle scelte che trasmettono una certa idea di scuola e di società. Idee che gli studenti sperimentano ogni giorno e che plasmano la loro visione sul proprio ruolo e sui rapporti di forza presenti.

Come ci dice Hadji, per poter costruire un progetto di azione formativa devo prima di tutto individuare quale è il mio traguardo, quale è il modello di riferimento finale a cui aspiro. Quindi prima dovrò definire quale è il mio modello ideale di insegnante ed insegnamento e poi potrò costruire una formazione atta a raggiungerlo. "E' soltanto in relazione a quel che dev'essere l'insegnamento, nella sua essenza, che si potrà dire che cosa deve diventare una formazione degli insegnanti per raggiungere il proprio scopo, che consiste nel formare individui capaci di esercitare l'attività di insegnamento in conformità con la sua essenza" (2017, p.41).

Nel capitolo 3 partiremo proprio dalle diverse idee di insegnamento-apprendimento. La visione di queste dimensioni condiziona profondamente anche il modo di intendere il ruolo delle docenti. Questo lavoro dottorale si basa su una visione socio costruttivista dell'insegnamento-apprendimento e su un'idea ecologica della scuola come ambiente di relazioni e scambi tra le persone e con l'ambiente. Analizzeremo quindi i vari tipi di credenze ed impliciti, che fanno

parte del bagaglio culturale ed ideologico dei docenti. Questi quadri di riferimento che non vengono esplicitati condizionano non solo la quotidianità della vita in classe, ma anche l'approccio con la formazione e con i cambiamenti. Vedremo come possono essere esplicitati in modo che il docente possa diventarne consapevole, renderli più aperti ed inclusivi, rimodularli per accogliere il cambiamento.

Nel capitolo 4 rifletteremo su metodologie di formazione docenti e strategie didattiche che possano aiutare a modificare sia le pratiche che le posture teoriche dei docenti. Tra questi ci soffermeremo su ricerca-formazione e lesson study, ma rifletteremo anche su strategie didattiche che si rivelano utili per i docenti proprio come lo sono per gli allievi.

Capitolo 3 – Continuità e trasformazione nella professione docente

Modi diversi di interpretare il ruolo della scuola nella società implicano un'idea diversa della figura del docente. Per alcuni è un magister, parola che ha la stessa radice di mago, una persona il cui carisma naturale è la base per la relazione con allievi e per diventare per loro guida; per altri è un tecnico-burocrate, un esecutore di teorie e saperi, formato grazie ad un apprendimento imitativo; per altri ancora è un ingegnere, che mette in pratica processi efficaci sulla base dei contributi specifici delle scienze umane; per altri ancora è un professionista, esperto-riflessivo, che struttura la propria azioni in dialogo tra teoria, osservazioni, pratica e ricerca (Altet, 2006). Ognuno di questi inquadramenti porta con sé modi profondamente diversi per intendere e vivere la professione docente.

Chi si occupa di formazione docenti è obbligato a fare delle scelte, nel senso che le sue convinzioni emergeranno nei fatti, senza bisogno di essere esplicitate. Non esiste una consulenza tecnica e neutrale, le idee di fondo traspaiono anche da quali argomenti si sceglie di trattare. Per chiarezza il formatore dovrebbe dichiarare la propria idea di scuola, di legame tra insegnamento ed apprendimento e di ruolo del docente, in modo da rendere questi costrutti di fondo chiari per i discenti.

Questa ricerca si fonda sull'idea che la scuola e i docenti abbiano un doppio ruolo di costruzione sia di competenze che di un'idea di cittadinanza. Non mero luogo di conoscenza, ma laboratorio di ricerca e costruzione dell'identità e della società future. Per questo duplice ruolo, secondo Perrenoud, c'è bisogno di docenti che per sviluppare un'idea di cittadinanza adatta al mondo in cui viviamo siano:

1. *persone credibili,*
2. *mediatori interculturali,*
3. *animatori di una comunità educativa,*
4. *garanti della Legge,*
5. *organizzatori di una vita democratica,*
6. *guide culturali,*
7. *intellettuali (2001, p.5)*

Invece nel versante della costruzione di conoscenza e competenza devono essere:

1. *organizzatore di una pedagogia costruttivista,*
2. *garante dell'epistemologia dei saperi,*

3. orchestratore di situazioni di apprendistato,

4. gestore dell'eterogeneità,

5. regolatori dei processi formativi (ibidem)

In estrema sintesi ci si propone di formare docenti che si sforzino di implementare un'idea di scuola orientata alla democratizzazione del sapere. Docenti autonomi, consapevoli della propria responsabilità professionale (idem), non agenti, ma attori (Archer, 2015), per i quali sono fondamentali ed imprescindibili la pratica riflessiva e la postura critica. Questa ricerca quindi si fonda su una idea della formazione docenti non ideologicamente neutra.

I docenti arrivano alla professione con percorsi molto diversi. Fattori come grado scolastico, disciplina di insegnamento, età anagrafica, condizionano profondamente il bagaglio con cui l'insegnante vive la scuola. Già solo nel primo grado di istruzione convivono laureati e diplomati, lauree pedagogiche e disciplinari, disciplinaristi puri e laureati in altri ambiti con abilitazione ad insegnare discipline diverse, vincitrici di concorso, docenti abilitate, ma ancora precarie, docenti non abilitate che arrivano ad insegnare tramite MAD; docenti che insegnano da pochi anni, a prescindere dall'età anagrafica e altre con oltre 30 anni di anzianità di servizio; docenti con meno di 30 anni e altre prossime alla pensione. Questa eterogeneità si amalgama in una cultura di istituto con molta difficoltà, soprattutto se la dirigenza non attua azioni decise per creare percorsi di formazione condivisi.

A questo va aggiunto che la scuola è un ambito di cui tutti i docenti hanno ampia esperienza ben prima di entrarci dall'altra parte della cattedra. In 13 anni di istruzione, anche chi non arriva alla laurea ha sperimentato stili di insegnamento e introiettato credenze e schemi, largamente inconsapevoli e precoscienti che organizzano l'agire, e possono diventare barriere al cambiamento. Nella parte seguente analizzeremo alcuni di questi quadri, soffermandoci in particolare su habitus e formati pedagogici.

3.1 Cosa sono gli habitus professionali e i formati pedagogici

Il concetto di habitus non viene elaborato da Bourdieu pensando ai docenti, ma riguarda tutti gli esseri umani che apprendono, interagendo in un contesto sociale, un insieme di disposizioni, di schemi di azione o di percezioni. Attraverso le interazioni sociali gli individui incorporano lentamente dei modi di pensare, sentire, agire, che diventano istintivi e connaturati e risultano difficili da modificare. Sono comportamenti, sentimenti, idee stabili che condizionano la vita sociale. L'habitus è il connettore tra socializzazione e azione individuale, perché riduce l'agire individuale ad una variazione dello stile di un particolare gruppo. Non la riproduzione meccanica

di abitudini uguali a sé stesse, ma una grammatica del comportamento che consente all'individuo di affrontare situazioni nuove adattando le proprie risposte al sistema sociale in cui si trova. Strutturato dall'interazione tra individuo e contesto sociale, l'habitus è anche strutturante di infinite pratiche future, è predittore di comportamenti futuri del singolo, ma spiega anche la somiglianza in modi di agire, pensare e sentire di persone con esperienze simili e, in particolare, provenienti dalla stessa classe sociale. Nonostante questo, gli habitus non sono immutabili, ma possono essere modificati grazie ad interazioni sociali con schemi diversi (Bordieau, 2013).

Questa idea di habitus ha diverse implicazioni per la scuola. Ogni docente, infatti, arriva nella scuola con propri habitus strutturati nel corso delle esperienze di vita e studio avute in precedenza. Entrando a scuola, però, si confronta con un ambiente sociale fatto di personale docente e non, allievi, genitori, dirigenza, che hanno negli anni costruito dei propri habitus. I nuovi docenti sono spesso fagocitati dall'ambiente in cui operano, che con i suoi vincoli li "educa". È un apprendimento per tentativi ed errori che seleziona attraverso premi, sanzioni, frustrazioni, riconoscimenti, conferme, smentite, le risposte adatte al nuovo ambiente lavorativo. I docenti cominciano a costruire i propri habitus professionali impliciti attraverso tutte le esperienze pratiche che attraversano, compreso il proprio percorso formativo. La scommessa diventa quindi rendere esplicita e attiva la costruzione dell'habitus professionale, consapevoli che gli individui, per economicità, costruiranno in ogni caso risposte automatiche. Governare in qualche modo questo processo implica la formazione di docenti consapevoli e di schemi coerenti con l'idea di scuola che vogliamo portare avanti. Se il processo di formazione dell'habitus non è governato, dato che questi schemi si articolano durante tutta la vita, è normale che nello stesso momento docenti della stessa scuola esprimano habitus diversi e talvolta discordanti, rispondendo alle stesse sollecitazioni in modo diverso (Perrenoud, in Altet, 2006). È questo uno degli elementi di difficoltà ed incoerenza tra colleghi che anche le docenti di questa ricerca esprimono.

> *La questione è piuttosto di sapere come concepire una formazione intenzionale dell'habitus professionale, orientata da obiettivi, e tuttavia aperta, rispettosa della persona, che non regredisca né all''addestramento disciplinare', né al semplice apprendimento per prova ed errore nel quadro di tirocini tradizionali o di altri 'momenti di pratica'. Possibile associare formazione dell'habitus e costruzione di saperi professionali espliciti? O bisogna accontentarsi durevolmente, persino definitivamente, di una sorta di incomunicabilità tra una formazione universitaria centrata sui saperi – che siano eruditi o derivati*

> *dall'esperienza personale, dichiarativi o procedurali – e una formazione 'pratica' che lascia lo studente da solo alle prese con la realtà, lasciando a suo carico lo svilupparsi, come può, di schemi 'adatti'? (idem, p.177)*

Il problema è che l'habitus è una specie di rumore di fondo che non entra in gioco solo quando ci troviamo a dover rispondere rapidamente ad imprevisti e quindi a non poter pianificare l'azione, ma struttura le routine che entrano in gioco al di là dei saperi disciplinari, governa a priori le scelte didattiche e nelle microregolazioni di azioni intenzionali e razionali. Ad esempio, l'assunzione di una postura riflessiva permanente da parte dei docenti fa parte proprio di un cambiamento di habitus, di modifica di quei comportamenti che sono a priori alla base dell'azione.

Mentre gli habitus sono schemi di comportamento, azione e sensazioni propri di tutti gli esseri umani perché corrispondono alla necessità dell'individuo di gestire con economicità le interazioni sociali, ci sono degli aspetti di automatizzazione dei processi che sono propri dell'azione docente. È il concetto di formato pedagogico "inteso come microstruttura organizzata dell'azione didattica, presente nelle pratiche dei docenti ad un livello pre-riflessivo e pre-cosciente" (Pentucci, 2018, p.11).

Nell'analizzare l'azione del professionista, in qualsiasi campo, si riscontrano schemi e concetti che organizzano questa azione. Gli schemi sono modalità individuali di interazione con l'ambiente, che si modificano ed adattano nel corso di interazioni successive; invece, i concetti organizzatori sono sempre modalità di organizzazione dell'azione, a volte trasposizioni pratiche di una teoria, che non sono rappresentazioni individuali come gli schemi, ma sociali perché sono condivisi dalla comunità professionale, sia in maniera esplicita che implicita. Schemi e concetti sono profondamente legati sia all'individuo che all'ambiente, possono essere sia inconsapevoli che intenzionali.

I formati pedagogici sono a cavallo tra questi due concetti perché hanno una dimensione sia individuale che sociale. Sono "dispositivi ricorrenti caratterizzanti le dinamiche dell'attività sia individuale che collettiva del lavoro in classe, atti ad identificare e far emergere la dimensione nascosta di tale lavoro (Champy-Remoussenard, 2014) e contestualmente connessi, per alcune loro caratteristiche e modalità di manifestazione, alla cultura di mestiere" (idem, p.102). Si riconoscono quindi perché emergono in maniera ricorrente nell'agito del docente, come risposte precoscienti allo stesso tipo di sollecitazioni o di necessità. Sono, però, patrimonio collettivo perché queste microstrutture si riconoscono nell'operare di docenti diversi, a prescindere da

anzianità o formazione, sono visibili anche in docenti neofiti. Restano, però, legati all'individualità del singolo che una volta reso consapevole di attuarli sa anche darne delle ragioni riflessive. Sono strutture diffuse, ricorsive, stabili nel tempo, incarnate nella pratica, e formano i riferimenti collettivi della comunità scolastica, rispondono ad esigenze di stabilità ed equilibrio sia per docenti che per discenti, hanno un portato identitario e una persistenza storica e vengono trasmessi di generazione in generazione. Non sono né oggetto di alcun tipo di formazione esplicita o implicita, né sono codificati; quindi, la loro persistenza è probabilmente dovuta all'essere stati assimilati dagli studenti nel corso della loro formazione.

Il loro essere portati avanti a livello precosciente li rende distinti dalle routine che vengono messe in pratica in maniera consapevole dai docenti per creare struttura e ridurre i tempi organizzativi, e dai rituales, veri e propri atti convenzionali funzionali a formare identità e unità, come l'appello. Esempi di formati pedagogici sono, ad esempio, il girare tra i banchi del docente nel corso di esercitazioni individuali, la lezione dialogata che diventa quasi una interrogazione mascherata con domande chiuse, la lezione frontale, etc.

Possono essere sia trasversali alle discipline che legati a specifiche questioni epistemologiche, un esempio su tutti, la dimostrazione alla lavagna dei teoremi. Rispondono ad esigenze etiche dei docenti, ad esempio per attivare gli alunni, per farli lavorare in gruppo, per controllare comprensione e attenzione… ma la ripetitività e l'applicazione senza consapevolezza e riflessione li fa perdere di efficacia. Questo loro attivarsi a livello precosciente e la loro persistenza, infatti, li portano ad imbrigliare la pratica in un immobilismo che rende difficile l'introduzione di istanze riformatrici portate avanti a livello istituzionale. In realtà i formati pedagogici "non sono aprioristicamente positivi o negativi, efficaci o inefficaci rispetto all'apprendimento ma dipendono dal senso che ad essi viene attribuito dal docente, dall'obiettivo sotteso all'attività, dal sapere messo in campo attraverso di esso, dal grado di consapevolezza e di previsione che il docente ha nel loro utilizzo" (idem, p.108)

La loro persistenza e stabilità è quindi un difetto e un pregio allo stesso tempo. Infatti, se rimangono impliciti ed inconsapevoli i formati pedagogici creano immobilismo, anche perché illudono il docente di stare operando verso certi obiettivi senza che sia in grado di analizzare efficacia o inefficacia di quello che sta facendo. I formati pedagogici applicati inconsapevolmente rischiano di diventare simulacri svuotati di significato. Invece la loro emersione, analisi ed utilizzo consapevole li rendono strumenti efficaci proprio perché mobilitabili dal docente senza ricorrere a particolari risorse. Questo vale sia per la presa di consapevolezza rispetto a formati pedagogici già utilizzati, ad esempio come rendere una lezione

realmente dialogata e non una interrogazione mascherata, che per la costruzione di nuovi formati, ad esempio l'utilizzo del rispecchiamento in una situazione di discussione in classe (Pentucci, 2018).

Secondo vari autori questi quadri di riferimento si cristallizzano per le docenti in vere e proprie immagini mentali costruite non solo durante la formazione, ma durante tutte le esperienze scolastiche, sin dalla prima infanzia. Queste immagini mentali forniscono: "(a) a belief system, reflecting beliefs acquired through observation, instruction, or inference; (b) observability, providing correspondence between the mental model and the physical world; and (c) predictability, allowing a person to understand and anticipate the behavior of a physical system" (Thomas, Pedersen, Finson, 2001, p.296). L'immaginario degli insegnanti quando entrano in classe è fatto di queste immagini mentali che formano un insieme organico con cui l'insegnante affronta la professione (Barnes, 1992). Queste immagini largamente implicite condizionano tutti gli aspetti della pratica dei docenti, dall'organizzazione e gestione della classe, all'approccio con la disciplina, alla didattica, alla valutazione.

Queste immagini mentali si formano molto prima che gli insegnanti entrino nella professione, durante tutto il loro percorso scolastico (Calderhead and Robson,1991; Crow, 1987). Tra queste si possono distinguere conoscenze e credenze. Le conoscenze sono conservate a livello conscio, mentre le credenze fanno diretto riferimento ad episodi del passato e condizionano implicitamente la spiegazione di eventi contingenti. Le conoscenze possono essere interrogate e modificate usando la logica, mentre le credenze rimangono ad uno stadio inespresso ed illogico. Questi ricordi episodici formano dei veri canovacci che ispirano profondamente le pratiche future degli insegnanti. "Students' educational beliefs significantly influence the perceptions and judgments they make about their own and others' teaching, as well as their interpretation and development of professional knowledge." (Thomas, Pedersen, Finson, 2001, p.297).

3.2 Come trasformare habitus e formati pedagogici

L'idea non è proporre un modello unico, non c'è uno stile di insegnamento che vada bene per qualsiasi situazione. Gli insegnanti più efficaci sono quelli consapevoli dell'esistenza di più stili, che possono scegliere a seconda della classe, del contesto, della disciplina e dell'obiettivo di apprendimento su intendono lavorare. Passaggio fondamentale è quindi portare il docente alla consapevolezza che le proprie credenze ed idee sono solo una delle modalità possibili e arricchire il quadro delle possibilità (Barnes, 1992; Thomas, Pedersen, Finson, 2001). Bisogna poi tenere conto delle differenze che esistono tra formati pedagogici, habitus, credenze. Questi aspetti

entrano in gioco non tanto in fase di emersione, ma per decidere come agire dopo, cioè dove operare con una sostituzione e dove invece è sufficiente un utilizzo consapevole.

Come abbiamo visto l'utilizzo consapevole dei formati pedagogici è uno strumento molto utile per i docenti perché sono mobilitabili senza ricorrere a particolari risorse. Questo è anche il motivo dell'interesse che rivestono per la ricerca. Spesso la ricerca in didattica si focalizza sul cambiare il modo di agire dei docenti, che si rivela essere un processo lungo, difficoltoso e spesso inefficace. Invece

> *ciò che diventa significativo per rilevare elementi di trasformatività nella prassi del docente non è il cambiamento formale dell'attività, della pratica realizzata (e/o progettata), bensì del senso ad essa sotteso e delle ricadute che essa può avere sulla significatività dello spazio d'azione concesso agli studenti. Lo stesso formato pedagogico, reinterpretato nei suoi obiettivi, nell'epistemologia che lo guida, negli scopi per cui viene attivato, nel contesto in cui viene utilizzato, come strumento intenzionale e non come routine, cambia in termini di efficacia e di qualità apprenditiva (idem, p.113)*

In controluce si possono vedere nella OM172 aspetti che vanno in questa direzione: rendere esplicite le pratiche valutative ed i formati pedagogici che le organizzano per poterle rivisitare in maniera consapevole.

La via per uscire dagli automatismi è la presa di consapevolezza, più che la loro modifica. Abbiamo visto infatti che data la complessità dell'azione didattica il ricorso a schemi organizzatori è inevitabile, perché rispondono ad una esigenza di economicità ed efficacia imprescindibile in contesti dove il docente deve gestire la numerosità della classe tenendo insieme la proposta di contenuti, la costruzione di attività, la gestione di queste attività e degli imprevisti, il controllo degli apprendimenti, etc. Primo passaggio è quello dell'emersione di habitus e formati pedagogici attraverso osservazione ed auto-osservazione.

Una volta acquisita consapevolezza degli schemi che si mettono in atto, dei motivi e della loro efficacia si può procedere sia reinterpretando i formati pedagogici con nuovi occhi per ritrovarne il senso e l'efficacia (idem) che contrastando gli habitus inefficaci o contrari alla nostra idea di insegnamento ed apprendimento. Se gli habitus vengono esplicitati più volte in situazione attraverso pratiche riflessive, se ne pianifica l'alternativa, dopo una serie di situazioni in cui vengono contrastati in situazione, il controllo e lo spostamento verso nuove procedure possono diventare automatici (Altet, 2006).

Questo modo di affrontare la propria azione didattica è a sua volta funzionale a creare un nuovo habitus nei docenti. Infatti, l'utilizzo ripetuto, pianificato e modellizzato di processi riflessivi rende questa postura nei docenti un nuovo habitus professionale con cui affrontare la propria quotidianità. La riflessione in azione e sull'azione diventa una modalità costante di approccio alla professione fornendo nuovi strumenti di controllo sul senso delle attività messe in atto e sui risultati (Pentucci, 2018; Schön, 1983). Il docente professionista non è colui che applica delle strategie e tecniche preconfezionate, ma è colui che assume una postura riflessiva, una modifica del proprio habitus intesa come presa di consapevolezza degli schemi impliciti nel proprio agire, rivisitazione degli stessi alla luce della teoria e elaborazione di strategie per modificare o riorganizzare la pratica.

Il docente, nella sua attività, ha bisogno di saperi teorici, che sono sia le conoscenze disciplinari, i saperi da insegnare, che le conoscenze pedagogico-didattiche, ovvero i saperi funzionali a come insegnare; che di saperi pratici, maturati dall'esperienza, che sono sia saperi sull'insegnare, condivisi ed esplicitati tra colleghi, che saperi dell'insegnare, quelli impliciti incarnati nell'azione. Il dialogo tra saperi teorici e saperi pratici, mediato dall'osservazione della pratica, aiuta i docenti a mettere in discussione schemi e preconcezioni, riorganizzandoli (Pentucci, 2018). Ancora una volta alla base del processo sono le pratiche trasformative e riflessive i cui principi andiamo ad analizzare. Il rischio di un atteggiamento diverso è che gli insegnanti, di fronte alle richieste o proposte di cambiamento, assumano degli atteggiamenti di opposizione e resistenza, fino ad arrivare ad un consolidamento e irrigidimento dei loro quadri di riferimento rendendoli più attenti alle proprie esigenze e difficoltà che alle necessità degli studenti (Eichholz, Rogers, 1964).

Questo avviene in particolare quando lo spostamento, tra habitus e formati pedagogici impliciti e proposta trasformativa è troppo profondo o la presa di consapevolezza non sufficientemente graduale. In questi casi lo sforzo per cambiare diventa troppo grande e si crea resistenza e rifiuto. I dispositivi che favoriscono questa presa di consapevolezza sono le pratiche riflessive, lo scambio di pratiche e le varie forme di auto-osservazione o osservazione reciproca, analisi e riflessione sull'azione dei discenti a partire dalle azioni dell'insegnante, simulazioni. "[la riflessività]… diviene una vera leva di formazione solo se questo funzionamento riflessivo viene valorizzato, modellizzato, reso operativo mediamente strumenti" (Perrenoud in Altet (eds), 2006, p.190).

3.2.1 Professionismo tecnocratico o riflessivo

Nel suo libro "The reflective practitioner" Schön presenta l'insegnamento come una delle professioni in bilico, tra un professionismo tecnocratico e uno caratterizzato dalla riflessione-in-azione. Schön riflette sulle conoscenze tacite su cui noi tutti basiamo le nostre azioni quotidiane, dall'interagire con gli altri, al gestire procedure complesse come guidare. Queste sono consapevolezze che si manifestano nell'azione senza bisogno di un pensiero pregresso.

Queste conoscenze tacite coincidono solo in parte con habitus e formati pedagogici, perché a volte sono vere e proprie conoscenze o competenze inconsapevoli e non solo modelli organizzatori della propria azione in contesto. Il fatto che siano latenti e non sempre esprimibili nei professionisti tecnocratici alimenta la crisi di sfiducia che già Schön rileva nei confronti delle professioni. L'opinione pubblica vede spesso i professionisti, compresi i docenti, come tecnocrazie chiuse, gruppi indistinti, che non spiegano i perché, ma chiedono fiducia nelle proprie scelte perché guidate da un sapere speciale, che, però, non viene condiviso. Questo approccio risulta poco trasparenze e va a cozzare con l'evidenza di come le scelte dei professionisti non si rivelino sempre adeguate. Questo ha portato e porta ad una generale mancanza di fiducia nelle professioni che non riescono a risolvere i problemi veri che colpiscono i cittadini. I professionisti vengono percepiti come asserviti ad interessi particolari oppure come soggetti pigri ed incompetenti che usano la propria posizione per lavorare il meno possibile (1983).

È di tutta evidenza come questa sfiducia del pubblico nei professionisti, evidenziata da Schön, colpisca, almeno in Italia, anche la categoria delle docenti. Sicuramente vittime di una disistima diffusa, molte docenti si arroccano nelle proprie posizioni, sostenendo di non dover spiegare le proprie scelte didattiche in quanto professioniste esperte poste di fronte a genitori inesperti, che non possono permettersi di sindacare scelte, per mancanza di competenza tecnica. Alte docenti invece si aprono al dialogo, coi genitori, con gli allievi e con i cambiamenti. Il loro approccio anche davanti alla OM172 è di ascolto e riflessione. Anche dall'analisi dei dati raccolti in questa ricerca, come dalle considerazioni fatte da Schön, emerge una realtà più complessa che porterebbe a pensare ad una classe docente diversificata al proprio interno sulla base delle capacità riflessive, divisa tra professioni tecnocrati e riflessivi (1983).

Mezirow citando Dewey da una definizione di riflessione come "giustificazione delle premesse" ovvero "il processo di disanima razionale degli assunti attraverso i quali giustifichiamo le nostre convinzioni" (2016, p.5). La difficoltà degli insegnanti a spiegare le proprie scelte a genitori e dirigenti, coniugata con i sentimenti negativi che queste richieste provocano in loro, porta ad ipotizzare che la mancanza di questa riflessione sugli assunti sia una delle radici del problema.

Schön nota come lo sviluppo professionale in generale sia improntato a fornire tecniche, conoscenze, strumenti utili per la pratica. Nell'immaginario accademico il professionista in gamba è quello che ha un bagaglio di conoscenze ed abilità solide, basate sulla ricerca scientifica, ed affinate attraverso percorsi standard di formazione professionale e che applica ai casi che di volta in volta si trova ad affrontare, in pratica capace di "instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique" (1983, p.21). Quindi applicazione di teorie generali apprese durante percorsi di formazione professionale a problemi specifici, questo è il cuore della razionalità tecnica.

Le istituzioni deputate a formare i professionisti farebbero fatica a gestire processi diversi, perché non saprebbero bene come visualizzarli, valutarli, renderli duplicabili. Per cui costruiscono e rinforzano, con la formazione offerta, questa visione tecnocratica delle professioni, che però risulta inadeguata davanti alla gestione di problemi complessi, le cui soluzioni non possono essere standard. "An artful practice of the unique case appears anomalous when professional competence is modelled in terms of application of established techniques to recurrent events." (ibid, p.19). La complessità dell'azione didattica fa rientrare i docenti in questa categoria di professionisti per i quali applicare soluzioni standard e preconfezionate risulta una base da cui partire, ma non può essere il punto di arrivo. Non si tratta qui di negare l'esigenza di fondare l'azione docente su evidenze scientifiche, che dovrebbero costituire la base di partenza dell'azione docente (Hattie, 2016; Calvani, 2014), ma rendere queste conoscenze attivabili in fase di progettazione ed in azione, anche davanti a situazione impreviste e non in sintonia con i formati pedagogici applicati. Per far questo la base scientifica non basta.

Spesso il rapporto tra ricerca scientifica e pratica si configura come una netta separazione tra ambito della ricerca e ambito professionale. Chi fa ricerca, università ed istituzioni deputate, trova le soluzioni per problemi della pratica, mentre i professionisti che applicano queste tecniche riportano poi ai ricercatori sia nuove questioni che dati sulle applicazioni pratiche delle ricerche. "Researchers are supposed to provide the basic and applied science from which to derive techniques for diagnosing and solving the problems of practice. Practitioners are supposed to furnish researchers with problems for study and with tests of the utility of research results" (ibid, p.26). Questo stato di cose, osteggiato da molti a parole, rimane nei fatti, anche nei dipartimenti che si occupano di formazione docenti e quindi rivestono il duplice ruolo di professionisti dell'educazione e ricercatori in didattica. Spesso sono suddivisioni non volute, ma dettate dalla necessità di gestire la complessità.

Nonostante il pensiero positivista da cui questo modo di vedere la pratica professionale deriva, sia stato messo molto in discussione, la percezione serpeggiante continua ad essere questa. È una suddivisione subita ed al tempo stesso accettata anche dai professionisti, che spesso cercano soluzioni preconfezionate, che non vagliano con attenzione, tra i molti esempi cito solo l'adozione acritica del "metodo Bortolato" nella scuola primaria. Questo stato di cose lascia ampio margine all'insegnante per acquisire dalla pratica un repertorio di schemi interpretativi e risposte che col tempo diventano taciti ed automatici.

Il mondo complesso in cui viviamo ci spingerebbe in altre direzioni e già Schön notava che "Increasingly we have become aware of the importance to actual practice of phenomena-complexity, uncertainty, instability, uniqueness, and value-conflict-which do not fit the model of Technical Rationality" (ibid, p.39). Le conoscenze tacite, talvolta frutto del percorso formativo teorico del professionista, più spesso un mix di conoscenza teorica ed esperienza pregressa diventano rilevanti quando i professionisti, utilizzano questa forma di "knowing-in-practice, most of which is tacit" (1983, p.viii), di fronte a situazioni di incertezza, a problemi nuovi e mai affrontati. Sono professionisti che riescono a esplicitare questa conoscenza implicita, utilizzandola per "riflettere-in-azione" e risolvere in maniera efficace questioni inedite, con tracciabilità e rigore, senza improvvisazione. Anche questi percorsi possano essere resi visibili e hanno in sé aspetti di rigore e duplicabilità e quindi possono contribuire a creare nuova conoscenza teorica. Secondo Schön queste caratteristiche di rigore e duplicabilità sono rintracciabili non tanto nelle soluzioni fornite, ma nel modo in cui il problema viene strutturato.

"In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain." (ibid, p.40) Le situazioni problematiche della vita reale spesso non rispettano caratteristiche precostituite a cui applicare soluzioni standard. Il rischio di agire sulla base di tecniche apprese sulla carta è non essere in grado di valutare se le soluzioni impostate funzionano, il perché di un eventuale non funzionamento e come cambiare rotta. Solo una corretta visualizzazione ed impostazione del problema rende possibili questi processi valutativi e ricorsivi che ci aiutano a risolvere problemi complessi. Di nuovo torniamo a Dewey e alla sua definizione di riflessione come analisi e valutazione delle idee, intenzionalità, costrutti su cui si fonda il nostro agire (1933). In base a questa visione il processo attraverso il quale definiamo e riorganizziamo i problemi, che consente l'emersione della base dei nostri ragionamenti, è il luogo in cui si concretizza l'apprendimento.

3.2.2 Azione pensosa o riflessione critica

L'azione riflessiva, cioè il ragionamento e la valutazione critica delle basi della propria azione è diversa dalla riflessione intesa come pensiero su quale sia la soluzione migliore ad una situazione contingente. Mezirow definisce quest'ultima come "azione pensosa" e la distingue dalla riflessione critica. L'azione pensosa non può correggere le distorsioni insite alla base dei nostri pensieri e delle nostre azioni, perché non arriva a metterle in discussione, la riflessione critica invece si. Il focus non è sulla soluzione o idea migliore, ma sul come e perché siamo arrivati alla soluzione proposta (2016).

Mezirow distingue tra apprendimento strumentale e apprendimento comunicativo. L'apprendimento strumentale ci fornisce gli strumenti per affrontare questioni e compiere azioni, quelli utili per il problem solving. L'apprendimento comunicativo riguarda il mondo delle idee e delle opinioni, sono le conoscenze e abilità necessarie per la costruzione di dialoghi con gli altri e di rappresentazioni della realtà coerenti. La riflessione critica è fondamentale sia per l'apprendimento strumentale, dove svolge un ruolo metacognitivo di controllo delle procedure e degli schemi organizzatori utilizzati, che nell'apprendimento comunicativo, dove serve a controllare la coerenza per capire il reale messaggio che l'altro ci sta inviando e la sua validità. Quando non vagliamo attraverso la riflessione critica quello che apprendiamo, stiamo dando per scontati quadri teorici, procedurali e organizzatori e presupposti comunicativi senza analizzarli.

Gli adulti acquisiscono, attraverso esperienze formative e non, per un processo di assimilazione culturale che avviene sin dalla prima infanzia, un corpo di valori, idee del mondo, schemi di comportamento, concetti che insieme formano cornici di riferimento coerenti. Queste sono formate da abitudini mentali (idem, p.38), in altri scritti definite "prospettive di significato" (idem, p.25) e punti di vista (idem, p.38), definiti anche "schemi di significato" (idem, p.25). "Le abitudini mentali sono abituali modi di pensare (generali ed astratti), di sentire e di agire che orientano nel mondo" (idem, p.38). Mentre i punti di vista sono le articolazioni puntuali di queste abitudini mentali. L'esempio fornito dall'autore è l'etnocentrismo che ha come punti di vista conseguenti l'insieme di pregiudizi e sentimenti che il singolo esprime attorno a gruppi diversi da quello a cui appartiene. Siamo abbastanza consapevoli dei nostri punti di vista, che mettiamo in discussione nel caso in cui siano smentiti durante interazioni sociali. Sono aspetti più concreti, al punto che possiamo immedesimarci in punti di vista di altri e accettare feedback sui nostri. Mentre quindi i punti di vista cambiano grazie alle interazioni che abbiamo con altri e con l'ambiente, le abitudini mentali sono più stabili, perché strutturate ad un livello più sotterraneo e precosciente (Mezirow, 2016).

Attraverso queste cornici gli adulti strutturano la propria lettura e comprensione di nuove esperienze. “Esse modellano selettivamente e delimitano aspettative, percezioni, cognizioni e sentimenti; dispiegano la nostra linea di azione […] Abbiamo una forte tendenza a rifiutare idee che non si adattano ai nostri preconcetti, etichettandole come non degne di considerazione” (idem, p.37). Le cornici, gli schemi orientativi sono inevitabili perché rispondono ad un’esigenza molto forte di economicità ed efficacia, non potremmo vivere il nostro quotidiano interrogandoci continuamente sui presupposti delle nostre azioni, come in “Funes el memorioso” (Borges, 1944) rimarremmo paralizzati dalla accuratezza e precisione, rendendo di fatto inutile e non analitica la nostra azione. “Teaching depends necessarily upon intuitive judgment, but the intuitions can be reflected upon, sharpened, and related more precisely to longterm goals and values” (Barnes, 1992, p.10). Il senso dell’apprendimento trasformativo non è eliminare le cornici di riferimento, ma muoversi “verso cornici di riferimento maggiormente inclusive, autoriflessive, differenziate e integrative dell’esperienza” (Mezirow, 2016, p.39). Per i docenti ritrovare un approccio con l’azione didattica più flessibile e pronto ad accogliere ed ascoltare apporti diversi e talvolta inaspettati, più fedeli agli obiettivi.

Questa trasformazione parte dall’aver innescato un “dialogo razionale” (Mezirow, 2016, p.39), attraverso il quale esaminare le ragioni alla base di argomentazioni e punti di vista differenti, per arrivare a sintesi. Questo dialogo, con sé stessi, con altri o con artefatti come testi, racconti, esperienze, può diventare apprendimento trasformativo, sia nella componente strumentale che comunicativa, nella misura in cui porta ad una ristrutturazione soggettiva o oggettiva delle proprie cornici di riferimento. Per sostenere questo processo trasformativo sono necessari: esercizio che aiuti a vedere e rivalutare le proprie cornici di riferimento e gli schemi con cui affrontiamo i problemi; creatività ed immaginazione per ridefinire problemi e quadri interpretativi; dialogo per attivare tutti i partecipanti e condividere le tappe del percorso in modo da arricchirle e circostanziarle grazie all’interazione sociale.

3.2.3 Cornici di riferimento e reframing

Rispetto alla ristrutturazione oggettiva delle proprie cornice di riferimento, o per Mezirow “objective reframing” (2016, p.56), può riguardare sia la riflessione critico narrativa su teorie e definizioni per capire i paradigmi che le sottendono, cuore della critica alle varie forme di comunicazione umana; sia la riflessione critica sugli assunti che fondano l’azione, che implica fermare il processo di problem solving per analizzare criticamente la struttura stessa con cui il problema ci è stato presentato (idem). Questo aspetto è affrontato anche da Schön. “When we set the problem, we select what we will treat as the "things" of the situation, we set the boundaries

of our attention to it, and we impose upon it a coherence which allows us to say what is wrong and in what directions the situation needs to be changed. Problem setting is a process in which, interactively, we *name* the things to which we will attend and *frame* the context in which we will attend to them." (1983, p.40). Sono gli eventi non previsti, quelli che non si fanno imbrigliare nella rete delle risposte standard, che mettono in discussione il quadro di coerenza che abbiamo imposto, o gli esiti imprevisti a risposte intuitive, che possono innescare naturalmente processi di riflessione in azione. Questi processi, però, per diventare realmente riflessivi in senso critico, come indicati da Mezirow, provocano, come dicevamo, uno stop al processo di problem solving. Il problema complesso va prima di tutto re-inquadrato per consentire al singolo o al professionista di vederlo non come qualcosa di completamente nuovo, perché per affrontare una novità completa non avrebbe strumenti. Piuttosto il problema deve essere inquadrato come una variazione di un problema conosciuto in modo da poter essere approcciato adattando conoscenze e abilità che vengano dal repertorio del professionista. Parte integrante di questo processo è spesso, nella fase di descrizione e inquadramento del problema, la creazione e l'uso di metafore generative, "in the sense that it generated new perceptions, explanations, and inventions" (Schön, 1983, p.185). Metafore che mettono in relazione domini molto diversi, ma che il professionista intuisce avere dei collegamenti profondi ed utili al reinquadramento del problema. Proprio riflettendo sulle somiglianze tra due domini diversi che inizialmente sono solo intuite si può arrivare ad una ricostruzione del problema originale in modi inediti e fruttiferi, generativi appunto.

Dopo aver modificato il modo di visualizzare e definire il problema il professionista riflessivo può strutturare nuove strade per rispondere al quesito e costruire degli esperimenti per valutarne l'efficacia. In questo sta il rigore di questo tipo di riflessione. "When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique but constructs a new theory of the unique case." (Schön, 1983, p. 69). Si passa quindi attraverso cicli di definizione del problema, costruzione di ipotesi di risoluzione, sperimentazione di queste ipotesi, ritorno al problema per valutare i risultati della propria azione, eventuale riformulazione del problema se le soluzioni messe in pratica non sono andate a buon fine. Secondo Schön è un modo di sperimentare che tiene dentro le tre funzioni di condurre esperimenti:

1. esplorativa, tesa a comprendere meglio la realtà davanti a cui mi trovo;
2. "move-testing", quando applico un cambiamento alla realtà e vado a verificare cosa succede, quali sono i risultati che si producono;

3. di verifica di un'ipotesi, che si attua non in laboratorio e con gruppi di controllo, ma in dialogo con la realtà e con i risultati dei cambiamenti apportati.

Questo modo di procedere è proprio del pensiero in azione, il rigore è garantito non tanto dai riferimenti teorici, ma dalla capacità del professionista di valutare i risultati della propria azione a fronte degli effetti sperati. La riflessione-in-azione garantisce di trovare una soluzione efficace, che trova senso e valore proprio nella sua efficacia, ma non è detto che sia l'unica possibile. Nel processo di riflessione-in-azione è come se si instaurasse un dialogo tra il professionista che si trova ad affrontare una situazione diversa dalle altre e quindi la inquadra in un modo diverso dal solito utilizzando nuovi parametri e la situazione che risponde a queste ristrutturazione e soluzioni ipotizzate dal professionista con elementi che confermano o confutano le scelte fatte. "In this reflective conversation, the practitioner's effort to solve the reframed problem yields new discoveries which call for new reflection-in-action. The process spirals through stages of appreciation, action, and reappreciation." (ibid, p.132).

3.2.4 Apprendimento trasformativo

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Merizow amplia e approfondisce questi aspetti. Una grande differenza è che è radicata nella natura della comunicazione umana e quindi pone un'attenzione molto più forte a immagini, modelli simbolici e schemi di significato. I nostri mondi vitali sono strutturati da credenze, narrative sottostanti, che guidano le nostre azioni. Non basta che un'azione che compiamo sulla base di una credenza fallisca nella pratica o porti problemi perché la credenza sia messa in discussione, il rischio se non interviene la riflessione critica a mettere in discussione le premesse è che la credenza si confermi attraverso costruzione di spiegazioni alternative sul perché l'azione non ha funzionato. Quando un docente osserva un ragazzo attivarsi e dimostrare capacità di azione e ragionamento inaspettati, di fronte ad un ambiente o situazione di apprendimento diverse da quello solitamente proposte, può, se adeguatamente sostenuto, attivare processi di riflessione critica che lo portino a mettere in discussione i suoi quadri di riferimento didattici e le sue idee di insegnamento ed apprendimento. Più spesso, però, se lasciato solo di fronte a questa situazione, tenderà ad attribuirla al caso, o ad una manifestazione di apprendimento meno efficace di quella prodotta a scuola, per cui il fatto che certe capacità non emergono a scuola resta comunque da imputare agli strumenti inadeguati del ragazzo.

Il focus sull'apprendimento in età adulta è un altro aspetto di differenza sottesa alle riflessioni dei due autori. Schön, infatti, si concentra maggiormente nell'azione e nel raggiungimento di una soluzione ad un problema concreto, meno sull'apprendimento come trasformazione permanente.

Merizow invece mette al centro questa trasformazione. “L’apprendimento avviene elaborando schemi di significato esistenti, acquisendone di nuovi, trasformandoli o trasformando le prospettive di significato. Le trasformazioni possono essere epocali o incrementali. Decostruire un testo e ricostruire un problema concreto implica una “riformulazione oggettiva della cornice”; trasformare la propria disfunzionale cornice di riferimento, riconoscendo i motivi per cui era stata acquisita, significa invece compiere una “riformulazione soggettiva della cornice”” (Mezirow, 2016, p.25). Sono queste le trasformazioni più significative che hanno esiti prolungati e in svariate direzioni.

Questi processi possono riguardare tutti, ma nei professionisti vengono sollecitati naturalmente dalla struttura stessa del proprio lavoro. Le modalità e le intensità possono essere diverse. Schön rintraccia le differenze nella diversa combinazione e trasformazione delle seguenti costanti, che coincidono con categorie riscontrate anche in Mezirow:

- “the media, languages, and repertoires that practitioners use to describe reality and conduct experiments;
- the appreciative systems they bring to problem setting, to the evaluation of inquiry, and to reflective conversation;
- the overarching theories by which they make sense of phenomena;
- the role frames within which they set their tasks and through which they bound their institutional settings” (1983, p.270)

Proviamo ad individuare le caratteristiche di queste costanti. La varietà di linguaggi, repertori, mezzi descrittivi, sosterrà la capacità del professionista di vedere i problemi da angolature diverse. “Appreciative systems” forniscono strumenti a sostegno dei processi nei vari momenti della riflessione: dalla riformulazione del problema all’individuazione della fine e dei risultati delle fasi sperimentali. La costruzione di comunità di ricerca tra professionisti dipende anche dal fatto che ci sia una condivisione di questi sistemi valutativi. All’interno di uno stesso modello, infatti, le scelte possono avere una base oggettiva, svincolata dalle opinioni, ma legate alla configurazione del problema ed ai risultati ottenuti. Ma se i ricercatori partono da modelli diversi, non basta la persuasione per definire quale sia il modello oggettivamente più efficace, perché le premesse stesse saranno diverse. “Resolution of such differences depends on the little-understood ability of inquirers to enter into one another's appreciative systems and to make reciprocal translations from one to the other” (ibid, p.273). Questo lavoro di sintesi e di traduzione reciproca deve stare alla base di ogni comunità di ricerca, perché condividere i modelli o saperli tradurre è

l'unico modo per riuscire a condividere la formulazione del problema e la valutazione delle soluzioni.

I quadri teorici di riferimento non sono sempre riscontrabili. Tendono ad essere particolarmente importati per le professioni quali l'insegnamento che non potendo fare affidamento su uno zoccolo duro di evidenze sperimentali si fanno guidare nelle loro riflessioni-in-azione da teorie e visioni complessive sistemiche come il modo di intendere insegnamento ed apprendimento. Anche il modo in cui si inquadra il proprio ruolo ha delle conseguenze importanti sia sul tipo di riflessioni che si compiono sia sulle conoscenze ritenute utili per il proprio lavoro.

Questi processi hanno bisogno di "mondi virtuali" nel quale i professionisti possano muoversi per controllare almeno una parte della complessità del mondo reale ed articolare soluzioni tenendo conto solo di alcune variabili. Per le insegnanti è difficile costruire questi "mondi virtuali", ritrovare il corrispettivo di quello che per l'architetto può essere il blocco da disegno, l'improvvisazione nelle prove per il direttore di orchestra, modelli di vario genere per gli ingegneri e così via. Questi "mondi virtuali" hanno bisogno di mantenere parte della complessità del reale, mentre progettare una lezione in solitudine semplifica spesso troppo le cose. Vedremo come invece il lesson study possa creare un "mondo virtuale" che abbia il mix giusto di complessità e semplificazione, proprio perché spazio strutturato, ma condiviso da più docenti.

Nella sua ricerca di una epistemologia della pratica riflessiva che possa dare rigore ai processi riflessivi dei professionisti, Schön cerca di analizzare situazioni professionali in cui questa riflessione-in-azione avviene e non avviene. Sono contesti in cui il professionista è forzato a ragionare ad alta voce. Da questi dialoghi Schön fa emergere le differenze tra il professionista che riflette-in-azione e si pone in dialogo con chi gli sta davanti, e il professionista che risponde in modo standard sulla base di scelte e agende stabilite a priori e non legate al problema in oggetto.

3.2.5 Gestire la complessità

Un punto a parte riguarda la gestione della riflessione-in-azione dei professionisti che operano in organizzazioni complesse. Schön fa l'esempio dei manager dicendo che "the reflection-in-action of managers is distinctive, in that they operate in an organizational context and deal with organizational phenomena" (ibid, p.265). In realtà, però, alcuni aspetti di questa complessità si applicano anche agli insegnanti. Le scuole, infatti sono luoghi complessi dove si incrociano le istanze di lavoratori di vario genere, studenti e famiglie, con intersezioni di responsabilità individuali e collettive e dove la cultura e il clima dell'organizzazione può condizionare pesantemente le scelte individuali. Il cambiamento del docente da tecnocrate a professionista

riflessivo, soprattutto se avviene insieme a colleghi creando una comunità di ricerca, può portare un cambiamento all'intero tessuto scolastico, cambiandone la cultura e l'approccio verso l'esterno.

Aspetto chiave del pensiero di Schön è la distinzione tra il pensare sull'azione, un processo che è considerato possibile e desiderabile per tutti e pensare in azione, che invece è un procedimento più controverso, prima di tutto perché si pensa che sia difficile farlo dati i tempi ristretti e le necessità di risposte rapide richieste dalla pratica. In situazioni complesse e spesso incalzanti, come quelle che si costruiscono in classe, riflettere in azione può rilevarsi poco realistico, ma anche problematico se inibisce dei processi rapidi di risposta che sono talvolta resi necessari dalla situazione. Inoltre, come abbiamo visto per Mezirow il pensiero in azione non ha le caratteristiche per diventare riflessione critica e quindi generare apprendimento trasformativo, perché in azione mancano tempi e modi per mettere in discussione le basi del proprio pensiero e della propria azione. Spesso pensando in azione si ottiene un miglioramento degli effetti prodotti. Per poter innescare una riflessione critica bisogna potersi fermare e mettere in discussione le premesse. Questo è molto difficile per un docente, che invece ragionando sull'azione può innescare una riflessione critica efficace, a partire da osservazioni sistematiche raccolte. Per Schön il passaggio della riflessione in azione è comunque fondamentale. Senza un inciampo durante l'azione, uno scontro con l'esperienza che ci porti a vederla in un modo diverso, non si arriva alla riformulazione e reinquadramento del problema che è sua volta la base di partenza per l'apprendimento trasformativo (Russell and Munby, 1992; Sclavi, 2003). La riflessione-in-azione è partenza per instaurare un dialogo con la situazione e con gli altri attori che vi partecipano e per creare consapevolezze nei professionisti sui loro processi di pensiero.

Questo aspetto del dialogo emerge anche in Mezirow, che vede proprio nella componente dialogica con ambiente e persone la chiave per scatenare autoriflessioni critiche su vari aspetti degli assunti di fondo, dalla componente epistemologica a quella organizzativa, dalle narrative personali alle riflessioni sistemiche. È proprio considerando le riflessioni sia di Schön che di Mezirow che si possono individuare le caratteristiche che spingono e sostengono questa riflessione-in-azione e la trasformano in riflessione critica ed apprendimento trasformativo. Questo passaggio è fondamentale per spingersi da un procedimento casuale limitato ad alcuni professionisti, ad un modo di approccio diffuso che può cambiare sia le professioni, che la loro utilità per la società. La riflessione-in-azione dipende da una serie di condizione legate a:

1. la situazione, non un'emergenza, che non darebbe tempo per una riflessione-in-azione, ma un problema sfidante, che spinga al di fuori dei processi concreti, magari affrontato con risultati iniziali che lascino il professionista insoddisfatto;
2. il modo in cui si descrive il problema: solo alcune descrizioni sono generatrici di nuovi spunti;
3. il livello a cui mi spingo nel ripensare e ristrutturare le questioni, ad esempio mettere in discussione il proprio sistema di riferimento porta a riflessioni più profonde sul proprio ruolo e sui propri quadri teorici.

Qualsiasi sia il punto di partenza e il tipo di riflessione, lo spostamento verso la componente trasformativa avviene solo grazie all'approfondimento personale e in dialogo con gli altri che consentano al singolo di vedere quanto fino ad ora gli fosse sfuggito. (Schön, 1983).

Impostare il proprio lavoro come professionista riflessivo, con una pratica non casuale, ma voluta e cercata, si porta dietro una serie di conseguenze importanti, intanto rispetto al rapporto con le persone che beneficiano del lavoro. È un rapporto che si ristruttura nel dialogo e nell'ascolto reciproco a partire da posizioni diverse, per abbandonare l'idea dell'esperto che partendo dalla competenza tecnologica ha ragione e non deve spiegare le sue scelte. Il docente certo porta al dialogo la sua esperienza e le sue conoscenze, ma l'allievo porta i suoi bisogni, le sue idee, i suoi mondi. Nei casi, come quello dell'insegnamento, in cui il professionista è visto più come il fornitore di un servizio che come un esperto di uno specifico settore, per costruire un dialogo riflessivo con l'utenza dovrà prima di tutto costruirsi una posizione da esperto. In questo nuovo approccio sia l'esperto che l'utente accettano di avere un certo livello di insicurezza, di mettere in discussione le proprie certezze e costruire in una certa misura insieme le risposte in un percorso di ricerca condivisa. Questo approccio garantisce una maggiore trasparenza. L'idea di riflettere insieme in azione sottende in parte anche la OM172 e vedremo come le insegnanti vivono il possibile cambiamento nei rapporti con allievi e genitori.

Secondo Schön ci sarebbero 4 tipi di ricerca riflessiva che può essere svolta dal professionista durante la sua pratica:

1. *frame analysis*, analizzare i quadri di riferimento attraverso i quali si costruisce la realtà, aiuta il professionista a rendersi conto che non sono un dato, ma che si possono scegliere da una gamma di possibilità e che non vanno difesi in maniera preconcetta, ma possono essere confrontati ed entrare in gioco in momenti diversi;

2. *repertoire-building*, costruire un repertorio di situazioni e di azioni possibili, ma tenendo traccia del percorso di ricerca svolto per costruirle in modo che non diventino risposte preconfezionate;
3. *on fundamental methods of inquiry and overarching theories*, questo può aiutare a individuare nuove strade per costruire la ricerca e nuove teorie di riferimento per aggiornare le proprie;
4. *on the process of reflection-in-action,* utili per individuare i blocchi della riflessione in azione che possono essere anche diversi da una professione all'altra e trovare modi per superarli (1983, p.309).

L'importanza di questo apprendimento trasformativo per i docenti viene evidenziato anche da altri autori. Ad esempio Barnes esplicita come:

> *it can be hypothesized that the most effective teachers will have other interpretive frames available which will free them to see alternatives and to make informed choices. The importance of Schön's thinking for curriculum development is that it explains why teachers are often unable to make use of advice, since they can often interpret it only in terms of an inappropriate frame. To achieve change, teachers need to discover that their existing frame for understanding what happens in their classes is only one of several possible ones (1992, p.17)*

Quindi la mancanza di strumenti di riflessione-in-azione da parte dei docenti rende complicato mettere in pratica il cambiamento. Per questo far emergere almeno alcuni di questi quadri di riferimento e trovare degli strumenti attraverso i quali i docenti possano riflettere su di essi è di centrale importanza per l'efficacia di qualsiasi proposta di cambiamento della didattica. Questa ricerca propone un metodo per andare a verificarli anche su gruppi numerosi di docenti.

3.3 Idea di insegnamento-apprendimento e senso della valutazione

La mancata emersione delle idee implicite dei docenti, il fatto che non abbiano consapevolezza dei propri habitus e formati pedagogici, porta con sé tutta una serie di conseguenze potenziali in termini di incoerenze possibili nei percorsi didattici e valutativi.

Tra i quadri di riferimento che aiutano ad organizzare e capire eventi complessi, quale la quotidianità a scuola, uno dei più centrali, stabili è proprio l'idea di insegnamento ed apprendimento (Barnes, 1992). Rappresenta da molti punti di vista il quadro di riferimento che sottende e qualifica anche gli altri e ne garantisce la coerenza. Come ci dice Mary James:

> *education, at whatever level, from early years to adult learning, needs to start from a clear conception of aims and purposes, and then proceed to create curricula and learning opportunities coherent with those goals. Ways of assessing the achievement of those goals (assessment of learning) or ways of assessing that contribute to learning (assessment for learning) also need to serve these educational purposes. Therefore, educational aims, curricula, pedagogical practices, conceptions of learning, and assessment all need to be aligned (2022, p.2)*

La valutazione dovrebbe avere come esito e finalità migliorare l'apprendimento, anche solo nella misura in cui distingue per chi apprende elementi conosciuti a posseduti dagli altri.

> *Regardless of how 'learning' might be conceptualized, for example as the assimilation of new knowledge, the development of new understanding or the acquisition of new skills, and regardless of what theoretical position is taken on learning, be it socio-cultural, constructivist or behaviorist, it is difficult to contest the notion that assessment of the progress or outcome of that learning is beneficial to the learner. If this assessment pinpoints what we know, understand or can do, it affirms our learning (Gardner, 2012, p.107)*

Tutto ciò è vero se esiste una coerenza di fondo tra l'idea di apprendimento che emerge dalla didattica e gli strumenti valutativi proposti. Se manca questa coerenza di fondo la valutazione non può assolvere la sua funzione di sostegno ai processi di apprendimento. Da queste considerazioni discende l'importanza di andare ad investigare le idee implicite delle docenti rispetto ai processi di insegnamento ed apprendimento.

Proprio Mary James delinea tre diverse visioni di apprendimento ed insegnamento che si portano dietro implicazioni forti non solo rispetto alle metodologie didattiche, ma anche rispetto agli strumenti e strategie valutative.

Da una parte l'insegnamento come trasmissione di conoscenze ed abilità da un docente sapiente ad allievi che devono recepire quanto trasmesso. Questa visione è legata sia alla visione tradizionale della testa dello studente come un vaso da riempire che al comportamentismo. Nella visione del comportamentismo una conoscenza o abilità può essere insegnata basandosi su stimoli esterni, con premi che sostengano il comportamento da incentivare e punizioni o mancanza di premi per eliminare aspetti indesiderati. Secondo questa visione competenze

complesse possono essere insegnante scomponendole in compiti ed abilità più semplici. Si insegnano le abilità di base per costruire da queste via via capacità più complesse.

Questa visione dell'apprendimento ha chiaramente delle implicazioni sulla valutazione. La valutazione è sommativa, serve per testare conoscenze e abilità raggiunte alla fine del periodo di insegnamento, in maniera individuale e autonoma, senza la possibilità di consultare materiali o risorse esterne. Saper dimostrare l'acquisizione di queste conoscenze in una situazione di stress e test, con tempi ristretti, è parte integrante della prova, perché dà dimostrazione di apprendimenti consolidati. Inoltre, eventuali prove effettuate per preparare il test finale non servono ai fini di valutazione. Le evidenze raccolte possono portare ad un giudizio sia con un approccio normativo, che criteriale che "ipsative-referenced" (confrontato con prove precedenti dall'alunno).

Una seconda visione dell'apprendimento lo identifica come un processo di costruzione individuale di senso. La base teorica è da ricercarsi nel costruttivismo cognitivo. "…learning involves people in making sense of the world by building mental models of how the world works so that they can interpret – or make sense – of new information. Thus, learning is not simply absorbing information but an active process of meaning making" (James, 2022, p.6). Non c'è quindi perfetta corrispondenza tra quanto viene insegnato e quanto viene imparato, perché lo stesso materiale viene rielaborato ed organizzato da persone diverse secondo schemi diversi.

Gli strumenti valutativi cercano di raccogliere evidenze sulle capacità di risolvere problemi, analizzare, dimostrare abilità cognitive, applicare schemi personali per trovare soluzioni a questione aperte. A seconda dei casi si possono fornire risorse e materiali per completare le verifiche, ma le prove sono comunque individuali. Dato che sono prove che spesso prevedono una pluralità di risposte possibili, dovranno essere valutate sulla base di criteri predefiniti. Spesso l'approccio alla valutazione è normativo perché prevede il confronto tra l'alunno e la prestazione di un risolutore esperto.

La terza prospettiva è legata a costruire conoscenza attraverso interazione sociale. Base teorica è il costruttivismo socioculturale o situato. "A key principle of sociocultural theory is that learning involves both thought and action in context and is particularly influenced by the interactions among these phenomena" (ibid, p.10). Si apprende agendo intenzionalmente in situazione, producendo cambiamenti che poi a loro volta modificano il pensiero. Questa azione ha al centro artefatti, sia concreti che simbolici e l'interazione con altri apprendenti. La partecipazione è un aspetto che sta alla base dell'apprendimento e fa sì che quanto appreso non sia proprietà di un individuo, ma di un gruppo. Per produrre apprendimento nell'allievo è importante proporre dei

compiti che possano essere completati in gruppo sfruttando la zona di sviluppo prossimale, cioè quei compiti che non possono essere svolti dal discente in autonomia sulla base delle preconoscenze, ma solo con il sostegno di qualcuno più esperto, un pari o un insegnante. L'insegnante dovrà quindi predisporre attività collaborative all'interno di quest'area di sviluppo prossimale, in modo che i più esperti fungano da "impalcatura" per gli allievi meno esperti.

Le implicazioni per la valutazione sono notevoli e solo in parte analizzate. Intanto se l'apprendimento è situato e legato a delle attività, anche la valutazione dovrà esserlo. Per questo dovrà essere portata avanti insieme alle attività proposte. Inoltre, si tratterà di osservare ed analizzare il processo risolutivo e gestionale di situazioni complesse legate alla vita di tutti i giorni. Dato il coinvolgimento di una comunità di apprendenti, c'è spazio per processi di autovalutazione e valutazione tra pari. Il processo di apprendimento può essere documentato in vari modi, non solo o non tanto attraverso test e verifiche chiuse. La tendenza è verso una valutazione olistica e qualitativa che tenga conto delle manifestazioni di "agency" da parte degli allievi nell'utilizzo di strumenti e risorse per risolvere problemi complessi.

Questi tipi di risultati sono difficilmente generalizzabili. Diventa quindi problematico esprimere un giudizio sommativo alla fine di un periodo di istruzione e anche attuare comparazioni tra studenti. Una possibile via d'uscita è determinare la maestria del discente attraverso il completamento di un progetto complesso che abbia anche funzione valutativa. Questo modo di procedere terrebbe anche conto della zona di sviluppo prossimale. Se infatti ognuno di noi si muove all'interno di una zona di sviluppo prossimale, diventa difficile immaginare l'apprendimento come processo lineare quindi la possibilità di stabilire attraverso la valutazione in quale punto di questa progressione educativa l'allievo si trovi (James, 2022).

Questi approcci distinti coesistono nei contesti scolastici perché scegliere l'uno o l'altro dipende da una serie di situazioni di contesto legate alle idee implicite dei docenti, alle esperienze condivise di formazione, all'attività di indirizzo della leadership, ma anche agli obiettivi di apprendimento che si stanno affrontando. Obiettivi legati alle conoscenze oppure alle competenze presuppongono modalità di valutazione molto diverse.

La formazione dei docenti deve tener conto della base di quadri di riferimento da cui partono gli insegnanti, che, come abbiamo visto, condizionano profondamente la possibilità di sostenere in loro un apprendimento trasformativo. L'impianto formativo è poi cruciale per far sperimentare ai docenti il tipo di didattica che vorremmo venisse proposta alle classi, in modo che questa si sposti dall'ambito della pura teoria per diventare una pratica agita. Per diventare leader e

facilitatori di esperienze di ricerca collaborativa per le proprie classi, diventa fondamentale per l'insegnante aver sperimentato una formazione collaborativa legata alla ricerca di risposte e soluzioni (Barnes, 1992). Allo stesso modo l'apprendimento come azione attiva e costruzione di competenze acquisterà nuovo significato per quei docenti che avranno sperimentato percorsi di questo tipo in prima persona.

Il docente portatore, implicitamente o no, di una visione trasmissiva dei processi di insegnamento-apprendimento, non riuscirà a comprendere il senso e l'utilizzo di materiali didattici che diano un ruolo più attivo ai discenti. Facilmente invece li rivisiterà per farlo coincidere con procedure che gli siano congeniali, modificando il senso anche se non la forma, di quanto proposto, forse senza neanche rendersene ben conto (Barnes, 1992).

3.4 Come far emergere i quadri di riferimento dei docenti

Fin qui abbiamo visto come ci sia un consenso diffuso tra gli autori sul fatto che nella pratica dei docenti si nascondano molti impliciti, formati pedagogici (Pentucci, 2018), habitus (Bordieau, 2013) di cui gli insegnanti possono diventare consapevoli solo attraverso un processo riflessivo.

Diverse ricerche indicano che "the educational beliefs of preservice teachers play a pivotal role in their acquisition and interpretation of knowledge and subsequent teaching behavior" (Calderhead & Robson, 1991; Clandinin & Connelly, 1987; Clark, 1988; Goodman, 1988; & Nespor, 1987). Queste idee preconcette, se non fatte emergere e ripensate, rischiano di far accettare il modello tradizionale di scuola come corretto ed immutabile, anche perché spesso chi sceglie di diventare insegnante lo fa proprio perché ha un'idea positiva della scuola che ha frequentato (Thomas, Pedersen, Finson, 2001). Per introdurre cambiamenti nella scuola bisogna aiutare gli insegnanti ad ampliare e diversificare i modelli appresi a scuola, e che questo processo vada di pari passo con una modifica del contesto che passi "from policies that seek to control or direct the work of teachers to strategies intended to develop schools' and teachers' capacity to be responsible for student learning" (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, p.82).

Barnes propone come sintesi dei quadri più tipici su cui i docenti costruiscono il loro lavoro, preconcetti sia sull'epistemologia disciplinare che su:

> *- learning and how it takes place, though modified by a view of what can be achieved in the classroom;*
>
> *- students (in general, and about the particular group being taught) that place limits upon what is thought to be useful or possible (1992, p.18-19)*

Questi preconcetti si cristallizzano in immagini mentali che per gli autori diventa molto importante far emergere per portarle a consapevolezza delle docenti, interpretarle e creare una base per poterle modificare. “Drawings can express things, (1) which are difficult to explicitly formulate in words, (2) which have not been completely thought through, or (3) which are indescribable, indefinable, and/or quite often subconscious in nature” (Markic and Eiks, 2015, p.260)

Per fare questo Markic e Eiks presentano uno strumento di indagine: Draw-A-Science-Teacher-Test (DASTT) e la relativa checklist. L’utilizzo del disegno come modalità per rappresentare sé stessi come docenti in classe aiuta l’emersione di molti impliciti. Il linguaggio iconico consente di far emergere le immagini mentali, le idee che sono difficili da declinare a parole ed in generale, non avendo bisogno della formulazione di concetti attraverso parole, risulta un canale meno legato alle conoscenze e alle consapevolezze coscienti. L’immagine ha in sé un potenziale molto forte rispetto all’emersione di significati metaforici (2015). Il DASTT-C è particolarmente usato nei corsi di preparazione per futuri insegnanti di scienze di scuola primaria. Raccogliere ed analizzare i disegni è solo il primo passo per instaurare un processo riflessivo nei futuri insegnanti. L’analisi dei disegni viene condivisa coi futuri docenti e si è dimostrata un’utile base per innescare riflessione sugli impliciti.

Lo stesso sistema dovrebbe rivelarsi utile per evidenziare gli stessi impliciti anche nei docenti in servizio, dato che abbiamo visto come la maggior parte di formati ed habitus si sviluppi a partire dalle proprie esperienze scolastiche e nei primi anni di servizio e poi faccia fatica a modificarsi (Barnes, 1992; Altet, 2006; Pentucci, 2018).

Prima di andare avanti e riflettere sulle metodologie formative che meglio si prestano a istaurare un processo di apprendimento trasformativo nei docenti, vale la pena fare un’ultima considerazione sulle implicazioni insite nel vedere il docente come parte di un meccanismo burocratico o di una professione liberale. Se l’impianto scolastico è molto gerarchico e la struttura è rigida, il docente si percepirà più come un tecnico-burocrate che come un professionista (Barnes 1992; Perrenoud in Altet, 2006). Questo comporterà una rigidità e anche la mancanza di agency ed intraprendenza da parte delle docenti che non vedranno il senso di prendersi rischi in prima persona (Kennedy, 2005). Questa situazione di difficoltà nell’assumere una postura riflessiva viene amplificata dal fatto che gli insegnanti spesso lavorano in solitudine senza possibilità di confronto e che gli effetti della loro azione non siano facilmente visibili ed i risultati non facilmente misurabili. “Lortie believes that, as a result of this lack of feedback, teachers value the personal rewards of warm relationships with students more highly than the more doubtful

rewards of children's cognitive development" (Barners, 1993, p.24). Sicuramente quando il sistema fa molte richieste ai docenti di tipo burocratico amministrativo, questi valuteranno questi aspetti come più importanti degli apprendimenti degli alunni. Quindi per instaurare veramente apprendimento trasformativo nella scuola e cambiare aspetti sostanziali della didattica, come si propone di fare OM172, è necessario non solo un accompagnamento dei docenti, ma anche un cambiamento nella struttura della scuola. I processi di riflessione critica faticano ad innestarsi da soli, ma hanno bisogno che il singolo sia sostenuto o almeno entri in dialogo con altri, l'ambiente o artefatti; Il rischio altrimenti, già paventato dalla professoressa Nigris nel corso dei webinar, è che la nuova valutazione venga vista come l'ennesimo adempimento burocratico e non come un processo per produrre nuovi significati.

Capitolo 4 - Dispositivi di formazione professionale

Convinte che il disegno e struttura della formazione siano aspetti fondamentali della sua qualità, le ricercatrici, nel progettare il percorso formativo in Es2, uno degli istituti oggetto di questa ricerca, hanno preso spunto da una serie di autori, sia per costruire il piano generale che per aspetti specifici.

Una delle trame fondanti sono stati i 10 principi individuati da Perrenoud per una formazione di qualità:

1. La proposta formativa deve spingere verso innovazione e trasformazione delle pratiche didattiche, per non cadere nel paradosso di perpetuare schemi esistenti ed inefficaci, ma non può prescindere dalle pratiche esistenti. Se c'è troppo scollamento tra scuola reale e proposta formativa**,** le trasformazioni innovative proposte durante la formazione professionale non potranno essere messe in pratica. La formazione deve invece partire dalla scuola reale, dalle pratiche quotidiane, sia per tener conto dei bisogni formativi reali delle docenti, dei problemi che devono affrontare tutti i giorni, che per spingere al cambiamento all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale delle docenti. Per fare questo bisogna partire dalla conoscenza del singolo istituto, o da una fotografia realistica dell'approccio alla didattica delle docenti che stiamo per formare. La prima idea ancora da scardinare in molti docenti è che insegnare si possa ridurre ad avere conoscenze disciplinari e trasmetterle. Se non si intacca questa credenza di fondo, difficilmente si produrranno dei cambiamenti nella didattica, perché i docenti non sentiranno l'esigenza di farlo.

2. Le competenze necessarie ai docenti sono da indentificare a partire dalla realtà lavorativa (ad esempio calmare classi agitate o motivare alunni svogliati), competenze che consentano di affrontare tipologie di situazioni analoghe, mobilitando rapidamente risorse di vario tipo. Queste non sono mere conoscenze, che possono essere trasmesse, ma è un tipo di preparazione che si ottiene riflettendo sulla pratica in modo da crearsi degli schemi di azione o arricchendo gli habitus (Bordieau, 2013) che già si posseggono.

3. Progettare percorsi finalizzati a costruire competenze necessarie alla pratica, per fornire ai docenti un orizzonte di senso, non implica una formazione limitata e strumentale, che fornisca strumenti e tecniche. Piuttosto bisogna puntare allo sviluppo di competenze ad ampio raggio, per sviluppare identità professionale e spirito critico, oltre al pensiero divergente, con tematiche che non trovino la propria conferma esclusivamente nella tradizione o legati ad interessi ristretti e specifici di qualche gruppo di pressione.

4. Durante la formazione chi apprende deve essere posto di fronte a situazioni concrete e realistiche, per un apprendistato fondato sui problemi e sulla risoluzione di casi, in modo da trovare un equilibrio tra base teorica strutturata, che crea un orizzonte di senso coerente e apprendimento legato alle necessità vere e quindi applicabile, che però può risultare più frammentario.

5. È necessario che la proposta formativa tenga insieme teoria e pratica senza dicotomie, in modo da mantenere la coerenza di fondo su aspetti che siano applicabili e applicati nella quotidianità scolastica. Questo è possibile costruendo unità formative con obiettivi di apprendimento circoscritti e puntuali, da articolarsi tra pratica e teoria.

6. I percorsi formativi vanno organizzati secondo una logica modulare e differenziata, in modo da tener conto delle differenze di formazione ed esperienza tra docenti, evitando, però, di diventare percorsi standardizzati ed uguali per tutti.

7. La valutazione dei percorsi dovrebbe essere formativa ed autentica, a partire dall'autovalutazione. Questo approccio favorisce la presa di consapevolezza metacognitiva dei docenti, aiutandone la crescita professionale e rendendo più facile la riproduzione delle stesse modalità nei propri contesti. I compiti proposti durante le formazioni a scopo valutativo dovrebbero essere contestualizzati e complessi, ed implicare l'utilizzo di saperi disciplinati richiamati per lo scopo, cercando di ipotizzare le strategie utilizzabili dagli alunni.

8. I dispositivi utilizzati durante le formazioni dovrebbero aiutare alla integrazione e mobilitazione del sapere acquisito, ad esempio applicando tecniche e strutture già sperimentate in contesti diversi oppure favorendo discussioni su questioni generative a partire da documenti o pratiche condivise.

9. Le formazioni devono essere coerenti con e partire dai contesti professionali di riferimento per i docenti, tenendo insieme livelli micro, meso e macro (scuola, istituto, sistema scolastico). Se non fosse così si rischierebbe una formazione inutile perché incoerente con richieste, logiche, valori del contesto in cui concretamente operano i docenti. Ancora una volta non si tratta di riprodurre e confermare, ma di tenere conto di dati oggettivi per una innovazione sostenibile.

10. Il trasferimento, di quanto appreso durante la formazione, all'ambito lavorativo, è favorito da percorsi che puntino sulla interdisciplinarità e la transdisciplinarità. Con transdisciplinarità si propone sia la formazione su costrutti trasversali e funzionali a tutte le discipline, come ad esempio la valutazione o su competenze non collegate con nessuna di queste, come ad esempio il rapporto con i genitori. Sono queste le situazioni che, tenendo insieme docenti di ambiti

disciplinari diversi, possono cambiare la cultura dell'ambiente scolastico in profondità e in maniera condivisa (Perrenoud, 2001).

4.1 Il paradigma di riferimento

Alcuni di questi elementi sono impliciti in una formazione sulla OM172, quindi non li considereremo. Sono il punto 9 dato che la riflessione sulla valutazione e la richiesta di cambiamento è indirizzato da un testo di legge a cui la formazione si conforma; e il punto 10, perché il focus del percorso formativo è la valutazione, vero sapere transdisciplinare, funzionale a tutti gli ambiti disciplinari e l'Ordinanza stessa spinge per promuovere una valutazione sia disciplinare che interdisciplinare grazie all'individuazione di obiettivi comuni. Il punto 6 che riguarda un'articolazione modulare e differenziata della formazione non è rilevante per questa ricerca, visto che di fatto la valutazione criteriale è una novità per la scuola italiana e anche a quelle docenti che avevano una preparazione teorica sull'argomento mancava la pratica. Per questo i contenuti della formazione si potevano considerare nuovi per tutti e quindi non richiedevano una creazione di moduli a difficoltà crescente.

Cercheremo quindi di individuare metodologie e dispositivi adatti a tenere in considerazione gli altri 8 punti. I primi 3 punti sono legati allo sviluppo di competenze, necessarie alla scuola e a partire dalla realtà. Implicano quindi partire dalla realtà vissuta dalle docenti sul campo e generare un apprendimento attivo su conoscenze, abilità e competenze spendibili nel proprio contesto scolastico e non troppo lontane dalla propria zona di sviluppo prossimale e dalle pratiche effettivamente espedite a scuola. Una metodologia particolarmente utile a questo scopo è la ricerca-formazione, che partendo da domande di ricerca ed assunti propri della comunità docente in formazione, si pone in dialogo con la teoria e le esperienze di ricercatori.

Utile per orientare questi percorsi sono le consapevolezze maturate dai ricercatori in esperienze di formazione e ricerca sul campo sugli stessi costrutti, maturate in ambiti diversi e a partire dal dialogo con esperti di ambiti diversi. Infatti, in un caso come questo dove ci si propone di inserire nella scuola "a freddo" modalità valutative diverse da quelle adottate e completamente nuove per la maggioranza dei docenti diventa necessaria una disanima corale della OM172, la conoscenza della scuola reale e una analisi e riflessione su come sostenere le docenti nell'adozione di pratiche più vicine alle nuove richieste.

Rispetto al punto 8 e alla possibilità di mobilitare il sapere acquisito in contesto, si possono considerare vari tipi di formazione riflessiva che si ponga come obiettivo l'attivazione dei docenti e l'apprendimento trasformativo (Kennedy, 2005; Mezirow, 2016; Villegas-Reimers, 2003)).

Questi modelli sono anche utili rispetto alla necessità di creare occasioni di apprendimento pratico a partire da questioni e situazioni concrete e di una articolazione della formazione che consenta passeggi e rinforzi da teoria a pratica e viceversa (Punti 4 e 5). In particolare, analizzeremo il Lesson Study, alcuni aspetti della valutazione formativa e l'attivazione su compiti a complessità crescente. Questi aspetti ci aiuteranno anche nel contestualizzare l'idea di valutazione formativa fondata sull'analisi dell'azione (punto 7).

Questo approccio alla formazione dei docenti è chiaramente costruttivista e socio-costruttivista, si fonda conoscenza sia costruzione di significati all'interno di un quadro di interazione sociale. (Postholm, 2012). Da più di vent'anni, l'idea che chi apprende debba avere un ruolo attivo nel suo apprendimento è prevalente tra gli studiosi. L'equilibrio tra posizioni costruttiviste, socio-costruttiviste e cognitiviste, che vedono la conoscenza come costruzione individuale, cambia da autore ad autore. La formazione dei docenti impone l'utilizzo di lenti multifocali (Borko, 2004) perché deve tener conto dell'apprendimento individuale in un contesto di apprendimento sociale. Il focus può essere più sull'individuo e sugli aspetti metacognitivi di autoregolazione dell'apprendimento (cognitivista), o più sul contesto e l'interazione con l'ambiente e con gli altri in una prospettiva Vygotskiana di movimento nella zona di sviluppo prossimale (costruttivista).

Gli autori che si rifanno all'idea dell'apprendimento attivo ribadiscono come l'apprendimento delle docenti non possa essere cieco. Nel presentare la sua review della letteratura di riferimento Postholm evidenzia come sia proprio la condivisione delle finalità della formazione con le docenti, specialmente nei casi di riforma generalizzata della scuola, a conferire efficacia e durata al cambiamento (2012).

In letteratura si trovano una serie di proposte su cosa renda efficace un percorso di sviluppo professionale. Darling-Hammond & McLaughlin propongono di: partire da pratiche concrete di insegnamento, valutazione e osservazione, che abbiano un collegamento con il lavoro reale della singola docente con i suoi studenti; fondare la formazione su processi collaborativi di sperimentazione, riflessione e analisi, a partire dalle idee dei partecipanti; costruire dei percorsi prolungati, intensivi, con dei dispositivi a sostegno del cambiamento nel singolo docente quali il modellamento, il coaching e il tutoring; creare un collegamento con altri aspetti di cambiamento all'interno della scuola. Gli autori spingono verso la complessità, verso uno sviluppo professionale che porti a costruzioni di comunità di pratica all'interno dei singoli istituti, con il coinvolgimento anche dei dirigenti, insieme alla partecipazione a network esterni in modo da poter intervenire direttamente sulla pianificazione dello sviluppo professionale e sulle riforme (1995). Sono indicazioni in larga parte condivise anche da altri autori (Postholm, 2012, Borko,

2010, Kennedy, 2005). C'è, però, il risvolto della medaglia. Una formazione riflessiva, basata sull'attivazione dell'individuo e del gruppo, aumenta la complessità con un aggravio della mole di lavoro per i docenti. Questo potrebbe spingere molte docenti a rinunciare alla formazione, anche perché l'aumento della fatica collegata al lavoro arriverebbe molto prima della reale percezione di benefici. Il rischio è più forte per le docenti con esperienza che partono da routine consolidate, che sentono efficaci e fanno più fatica ad entusiasmarsi per un nuovo di cui non hanno potuto valutare i reali benefici. Questo approccio di sospetto verso le riforme proposte, ma non viste in azione, è confermato anche dai dati emersi dalle interviste e focus group di questa ricerca. Le docenti con esperienza hanno visto molte proposte di riforma nella propria vita professionale e anche molte istanze dove si è andati in una certa direzione per poi tornare indietro (realmente o apparentemente) quindi hanno un livello di scetticismo molto alto ed una resistenza forte ad investire risorse.

Le occasioni di crescita professionale per le docenti non si limitano ai momenti formali. Le insegnanti si confrontano nei corridoi, prendono spunti dalle esperienze scolastiche dei figli, da fonti scritte come siti web, libri, giornali, da stimoli culturali e poi frequentano corsi di lunghezza diversa e per scopi diversi. Diventa difficile misurare l'efficacia dei corsi ufficiali sia per le differenze che ci sono tra loro sia per le variabili impreviste che vengono dai momenti informali. Spesso la valutazione dei corsi è fatta attraverso questionari di gradimento, ma questo, ovviamente, dovrebbe essere solo uno degli aspetti considerati. Da molti punti di vista, quanto delle attività svolte in formazione trovi un'applicazione nella didattica, sarebbe un parametro più interessante. Per superare questo problema Desimone e altri cercano di individuare le caratteristiche di efficacia della formazione docenti che trovano consenso tra gli studiosi e sono confermate dalle ricerche scientifiche. Sono caratteristiche di minima che consentono, però, di tracciare un profilo, seppur conservativo, di efficacia che rende misurabili e paragonabili corsi di tipologie diverse. Secondo l'autrice sarebbe opinione condivisa tra gli studiosi che, per portare le docenti a cambiare in senso migliorativo la propria pratica, lo sviluppo professionale debba avere almeno alcune caratteristiche essenziali. Dovrebbe essere focalizzato sui contenuti disciplinari, prevedere un apprendimento attivo anche se in forme diverse, essere coerente con habitus e quadri di riferimento dei docenti, oltre che con le richieste del sistema; avere una durata significativa, sia come numero di ore complessive sia per distribuzione (almeno 20 ore suddivise nell'arco di un semestre); richiedere una partecipazione collettiva (2009).

Altri autori concordano sulla necessità di partire da contenuti disciplinari nella formazione professionale dei docenti. Questo fattore favorirebbe la messa in pratica di quanto appreso,

renderebbe più reale e concreta la formazione, fornirebbe un piano solido da cui partire per condividere idee e pratiche tra docenti (Shulman, 1987; Wilson & Berne, 1999; Postholm, 2012).

Le ricerche analizzate mettono in evidenza come le docenti sentano il bisogno di momenti di condivisione, di discussione e partecipano volentieri a formazioni di questo genere, dove si crea di solito un ambiente accogliente con poche occasioni di contrasto. Queste caratteristiche, però, non sono garanzia di emersione di problemi e difficoltà e tantomeno della modifica di credenze o acquisizione di nuove competenze che verranno poi trasferite nella didattica in classe. Se poi consideriamo che tra formazione professionale docenti, cambiamenti nella didattica e miglioramenti nell'apprendimento degli allievi non ci può essere un passaggio lineare causa-effetto perché le variabili di contesto, cioè le caratteristiche delle docenti e degli studenti hanno un peso notevole nel determinare i cambiamenti, è chiaro che definire come e quando valutare l'efficacia di un percorso educativo diventa difficile (Damiano, 1993).

In ogni caso il filone della letteratura che sostiene un approccio socio-costruttivista e cognitivista alla formazione dei docenti è molto nutrito. Una sintesi interessante di questi aspetti riscontrati da vari autori è quella di Borko che fa la seguente lista delle caratteristiche di una formazione docenti efficace distinguendo tra contenuto (punti 1 e 2) e processi:

1. *PD content is situated in practice; addresses problems of practice.*
2. *Content of PD is focused on students' learning.*
3. *Preferred Instructional practices modeled in PD.*
4. *Active teacher learning; teacher inquiry.*
5. *Professional learning communities; collaborative Learning environments.*
6. *PD settings are appropriate to goals, often school based.*
7. *PD opportunities or models are ongoing and sustainable (2010, pp.551-552)*

Interessante è anche l'approccio della stessa autrice che cerca di individuare un modello per la verifica di efficacia della formazione docenti su larga scala. Pur riconoscendo che la maggior parte della ricerca si ferma alla sperimentazione di un percorso in un sito con un numero limitato di docenti, l'autrice propone un modello che si propaghi ad una fase due con sperimentazioni multiple dello stesso programma in più luoghi e una fase tre di confronto tra programmi diversi in luoghi diversi. In tutte queste situazioni si evidenzia la necessità per il ricercatore di mettere delle lenti bifocali che gli consentano di vedere in contemporanea il cambiamento del singolo ed a livello di sistema (2004). La riforma della valutazione è stata forse una opportunità mancata di

poter svolgere una sperimentazione e ricerca sulla formazione docenti di ampio respiro. I tempi di implementazione hanno reso impossibile l'allargamento progressivo di programmi di formazione o il confronto tra esperienze diverse. Anche le considerazioni fatte in questo lavoro di ricerca hanno il limite di essere contestualizzate e meriterebbero di essere ampliate ad altre situazioni per poterne verificare l'efficacia.

Come abbiamo visto molti autori identificano nel carattere collaborativo, legato ad una comunità di pratica e contestualizzato ad un ambiente scolastico, uno dei principali elementi di efficacia della formazione professionale. Non sono molte le analisi che si concentrano su questi aspetti. La Postholm concentra la sua attenzione sullo sviluppo professionale contestualizzato all'ambiente di lavoro, sostenuto nel tempo, e legato all'attività lavorativa. Il focus è come la formazione docenti possa cambiare la cultura all'interno della scuola. Uno dei primi aspetti messi in evidenza è che, come abbiamo visto, la formazione condivisa da un gruppo di docenti che lavorano insieme è un modello sempre più popolare, che piace a formatori e docenti. Nonostante questo l'autrice nota come

> *the associated changes in teaching are often subtle, and dramatic changes are rare (Ermeling & Yarbo, 2016). One reason for this nuance is that teachers construct visions of classroom practice based on deeply-rooted cultural routines and preconceived notions of effective and ineffective teaching (Stigler & Hiebert, 1999). The teachers are constrained by their "horizons of observation" (Hutchins, 1996) and may need outside experts to expand their visions of what is possible (2018, p.3)*

Quindi pur confermando che il modello collaborativo non è sempre efficace, l'autrice non lo respinge, ma evidenzia l'importanza che il discorso non rimanga chiuso tra docenti della stessa scuola, ma si apra al confronto con voci altre. Tutto questo ritorna anche rispetto all'idea che strutture come i formati pedagogici non sono solo propri di una docente, ma sono condivisi all'interno dell'ambiente e della cultura di una particolare scuola e quindi il dialogo con esperti esterni è funzionale sia alla loro emersione che alla loro disanima.

Per entrare in profondità in questo processo di formazione professionale contestualizzata, l'autrice usa un quadro teorico di riferimento di matrice Vygotskiana, il Cultural Historical Activity Theory (CHAT). Si espande l'idea vygotskiana dei processi di internalizzazione ed esternalizzazione per ritrovare i valori emergenti ed i processi creativi esterni che si creano in una comunità di pratica, quali effetti moltiplicatori delle crescite individuali. L'analisi tiene conto

del contesto inteso non solo come luogo, ma come insieme di regole, comunità e divisione del lavoro. Il legame tra questi aspetti vincola i risultati, e centrale diventano la creazione di legami e la fiducia che consentono di lavorare in collegialità. La mancata creazione di questi fattori rende problematico il trasferimento di quanto appreso alla pratica. Per questo il ruolo dei facilitatori è fondamentale. E' importante che siano una voce esterna in modo da arricchire questo dialogo collettivo, ma per essere efficaci devono tener conto delle differenze di stile ma va preparata perché gli stili sono diversi, le insegnanti vogliono avere materiale utile per il proprio lavoro e sono disponibili ad entrare in riflessioni più teoriche e di quadro solo in un secondo tempo.

Alcuni elementi di efficacia individuati nello studio rispetto al ruolo dell'esperto esterno sono:

1. La capacità di adattare gli approfondimenti forniti, le abilità e conoscenze proposte ai bisogni della scuola;
2. Il continuare a seguire il lavoro delle docenti tra un incontro e l'altro con attività di follow-up via mail;
3. Il guidare con gradualità le docenti nel percorso di conoscenza, introducendo le proprie idee come opinioni da essere considerate insieme alle altre e non facendo valere la propria autorità

Il progettare insieme è particolarmente efficace, soprattutto quando ci sono dei dispositivi che spingono le docenti ad esplicitare le intenzionalità rispetto agli obiettivi di apprendimento e quando si chiede di esplicitare, quando si fanno emergere le proprie idee di didattica, insegnamento ed apprendimento (2018).

Data la difficoltà di discernere tra gli elementi che contribuiscono alla crescita professionale dei docenti in servizio e la loro efficacia, ampia letteratura si è focalizzata sulla formazione professionale dei futuri docenti. Alcune metanalisi recenti mettono in luce gli elementi di efficacia, che sono in sintonia con quelli evidenziati nella letteratura presentata sulla formazione dei docenti in servizio.

> *Results showed that clinically rich field experiences (extended and limited student teaching), learning experiences that included multiple opportunities for deliberate practice, faculty and school-based coaching, clinical supervision and performance feedback, different types of experiences and opportunities to learn to teach, course-based experiential learning experiences, and cooperative learning opportunities stood out as especially important practices that were*

> *related to optimal preservice and beginning teacher outcomes (Dunst, et alii, 2020)*

In ogni caso sono diversi gli autori che mettono in discussione anche questi principi minimi di efficacia, a causa della complessità dell'isolare singoli aspetti della formazione docenti per poterne individuare l'impatto. Secondo questi autori, a vari livelli, i principi individuati, in particolare dal paradigma socio-costruttivista, non sarebbero scientificamente dimostrati, ma idee che piacciono, che sembrano collegate al buon senso, ma che in realtà probabilmente non funzionano o sono meno efficaci di approcci tradizionali. Qualcuno ne fa un elenco ridotto e li bolla come "truism" o "mantras":

> *1. Teachers should be treated as active learners who construct their own understanding.*
>
> *2. Teachers should be empowered and treated as professionals.*
>
> *3. Teacher education must be situated in classroom practice.*
>
> *4. Teacher educators should treat teachers as they expect teachers to treat students (Wilson & Berne, 1999, p.176)*

Gli autori citati non negano completamente tutti questi aspetti, ma mettono in guardia rispetto al prendere queste idee di buon senso come dati di fatto. Servirebbe una reale ricerca scientifica che le confermi e né dimostri l'efficacia maggiore rispetto alla tradizionale formazione docenti effettuata attraverso una lezione frontale. In particolare, partendo da esperienze di formazione e ricerca mettono in evidenza come sperimentare sé stessi in versione di studenti e provare in prima persona alcune delle richieste anche in termini di contenuti disciplinari che poi si faranno agli studenti, aiuta la costruzione di nuove consapevolezze. Per questo è necessario riuscire a scalfire la riluttanza dei docenti ad esporre paure e dubbi, in modo da poter fornire loro delle abilità e conoscenze che ancora non hanno o a consolidare la capacità di trasferirle agli allievi, anche avendo presenti le loro potenziali difficoltà. "Admitting that you have done the wrong thing in the past or do not know the subject matter you teach is unsettling. Yet, professional development designed to help teachers acquire new professional knowledge, especially subject matter knowledge, can often involve just that" (idem, p.200). Qui l'enfasi è chiaramente cognitivista.

Ci sono anche approcci diversi che mettono in discussione questo consenso anche perché non lo considerano fondato su risultati di ricerca, ma su idee personali dei ricercatori legati ad una visione del mondo. Questi autori cercano dei modelli nelle ricerche delle neuroscienze sul modo di apprendere degli adulti ed in generale tentano di proporre un quadro più semplice che si appoggia sulla ripetitività delle azioni per cambiare i comportamenti e sui risultati positivi

ottenuti con microteaching e coaching, utilizzati come modi per cambiare nella ripetizione le abitudini, l'approccio è quasi behaviorista (Sims, et alii, 2021).

Dal quadro delineato, che non pretendere di essere esaustivo, risulta chiaro che ci sono due visioni diverse di quello che la formazione professionale dei docenti dovrebbe essere, uno più legato alla costruzione complessa di un docente professionista riflessivo, consapevole delle conseguenze delle proprie scelte didattiche e responsabile delle stesse, e l'altro legato all'idea di un docente che venga formato efficacemente per applicare alcuni buoni e testati metodi didattici, destinati a produrre risultati circoscritti e misurabili sugli apprendimenti degli allievi.

4.1.1 Coinvolgimento e cambiamento dei docenti tra pratica e credenze

Uno degli aspetti da tenere in considerazione nella formazione dei docenti è il loro ingaggio rispetto ai temi trattati. Calvani consiglia di riflettere su "come rafforzare le "intenzioni di apprendimento" degli alunni, fattore che è riconosciuto come il maggior predittore del successo scolastico" (2014, p.80) evitando strategie che vogliono essere accattivanti, ma risultano solo carichi eccessivi per la memoria a breve termine che deve elaborare stimoli non funzionali all'apprendimento. Sempre secondo Calvani per sostenere le "intenzioni di apprendimento" bisogna settare le aspettative di chi apprende chiarendo sin dall'inizio cosa si andrà a fare, animare la curiosità, e proporre compiti sfidanti, ad esempio attraverso il problem solving in un ambiente di apprendimento coinvolgente e accogliente (idem). Nel caso degli insegnanti, però, questa "intenzione di apprendimento" si anima in maniera direttamente proporzionale all'utilità percepita per il proprio lavoro di quanto si va ad apprendere. Questa è una delle caratteristiche chiave di tutto l'apprendimento degli adulti.

Se ci basiamo sul senso comune e sull'andamento logico delle cose, ci verrebbe da pensare che per cambiare le pratiche docenti, bisogna prima cambiare le loro idee, credenze e percezioni. Questo per due ordini di fattori. Da una parte gli adulti si impegnerebbero investendo tempo e fatica su cambiamenti di cui percepiscono il senso e la potenziale efficacia, dall'altra per applicare un cambiamento senza stravolgerlo è importante averne capito il senso (Barnes, 1992).

Un classico modello per leggere i legami tra formazione professionale e cambiamento dei docenti è quello proposto da Desimone. Nella lettura dell'autrice si parte da una formazione professionale efficace, che cambia conoscenze ed abilità insieme a credenze ed idee dei docenti, i quali applicano poi quanto appreso in classe innescando dei miglioramenti negli apprendimenti degli studenti. Il tutto con variazioni dovute alle caratteristiche proprie di docenti, studenti e contesto. Sempre secondo l'autrice questi sono legami condivisi da ampia letteratura anche se non

necessariamente presentati tutti in fila come in questo caso, ma più spesso abbinati a coppie (2009).

Guskey ci dà una lettura diversa del legame tra sviluppo professionale ed effettivo cambiamento delle pratiche. Anche lui condivide l'idea di sviluppo professionale come "systematic efforts to bring about change in the classroom practices of teachers, in their attitudes and beliefs, and in the learning outcomes of students" (2002, p.381). Nel registrare il fallimento di molti programmi di sviluppo professionale, però, l'autore indica come cause fondamentali, la scarsa analisi di: 1. fattori motivazionali delle insegnanti; 2. processo che determina il cambiamento. Dato che la maggior parte delle docenti entrano in un percorso di sviluppo professionale per ottenere strumenti nuovi per il loro lavoro quotidiano, partire dal cambiamento nelle credenze può non essere l'approccio giusto, perché non dà alle docenti gli elementi pratici che possono concretamente usare. Anche i programmi che cercano di motivare le docenti coinvolgendole nella riflessione e progettazione dell'implementazione di nuovi processi e metodi si rivelano inefficaci visto che le docenti, partendo dai propri quadri di riferimento, rischiano di stravolgere le basi del cambiamento.

Secondo Guskey è il modello di cambiamento che è da mettere in discussione. La formazione professionale deve partire dal cambiare le pratiche didattiche, fornendo ai docenti il sostegno per cambiare queste pratiche e gli strumenti per valutarne gli effetti sugli studenti, solo a questo punto potranno cambiare credenze, idee e prospettive dei docenti, perché l'efficacia pratica di certi dispositivi le avrà convinte (idem). Questo approccio non è in realtà in contraddizione con l'idea che sia la riflessione a spingere cambiamenti negli habitus e formati dei docenti. L'idea che non sia la formazione a far cambiare il mio approccio, ma l'osservazione dei risultati positivi derivanti dal cambiamento, è perfettamente in sintonia con la riflessione sull'inciampo che mette in discussione i miei quadri di riferimento.

> *Attitudes and beliefs about teaching in general are also largely derived from classroom experience. Teachers who have been consistently unsuccessful in helping students from educationally disadvantaged backgrounds to attain a high standard of learning, for example, are likely to believe these students are incapable of academic excellence. If, however, those teachers try a new instructional strategy and succeed in helping such students learn, their beliefs are likely to change (idem p.343)*

Questa idea è confermata anche da alcuni dati emersi dai questionari presentati in questa ricerca. Infatti, le docenti tra le rispondenti con una maggiore percezione di poter fare la differenza negli apprendimenti di tutti gli alunni, come vedremo sono state le docenti di sostegno, quelle che hanno gli strumenti migliori per poter osservare anche piccoli spostamenti negli alunni seguiti direttamente. Guskey porta vari esempi di ricerche che dimostrano questo legame tra percezione di efficacia dell'implementazione e accoglienza del cambiamento, in particolare tra le docenti con più esperienza.

A partire dal suo modello l'autore suggerisce tre regole per una formazione professionale efficace: 1. Rispettare che per le docenti il cambiamento sia un percorso difficile e lento; 2. Fornire osservazioni continue sui miglioramenti degli studenti; 3. Non abbandonare le docenti, ma fornire continuo e prolungato sostegno e spinta al cambiamento (2002). Lo sviluppo professionale quindi come percorso, non lineare, fatto di tappe diverse, di rinforzi e richiami, di confronto a più voci, di conferme fattuali. Vedremo come questi aspetti siano confermati da vari autori, ma prima di procedere in questo senso vale la pena fare una riflessione su cosa siano queste conferme di efficacia delle pratiche. Guskey afferma a più riprese che siano i cambiamenti positivi nei risultati di apprendimento degli studenti. Questo schema concettuale potrebbe trovare una conferma parziale nel tipo di formazione che spesso le insegnanti cercano:

1. Formazione sulle procedure e il modo di insegnare delle tecniche da insegnare. Quando i cambiamenti introdotti sono procedurali e a testarne l'efficacia sono le docenti stesse che li applicano, il rischio è di non avere un miglioramento reale negli apprendimenti in termini di comprensione e procedure, ma solo una applicazione meno problematica di tecniche standard. Penso ad esempio all'analisi grammaticale svolta memorizzando singole parole come aggettivi, o avverbi, e così via; oppure a diagrammi per guidare le procedure di calcolo. Se i test delle docenti non cercano mai di controllare la comprensione, ma confermano solo casi standard già affrontati, si avrà una percezione di successo non reale.
2. Formazione su strategie didattiche meno impegnative per le docenti in termini di carico di lavoro. Le strategie che richiedono minor tempo per preparare la lezione, una più veloce acquisizione delle procedure da parte degli allievi, un approccio che le guidi in quegli ambiti disciplinari in cui non si sentono capaci, comporta per le docenti uno sgravio in termini di tempo e fatica intellettuale. Tutti questi aspetti rischiano di far diffondere riforme e cambiamenti che non vanno verso una scuola più efficace per gli alunni, ma solo meno stressante per i docenti.

C’è un rischio di fondo nell’approccio al cambiamento suggerito: modificare la propria pratica senza una consapevolezza delle proprie credenze in termini di apprendimento ed insegnamento, di habitus e di quadri teorici che si portano dietro presenta il rischio che le procedure svuotandosi del proprio senso risultino meno efficaci. Senza un dialogo reale tra procedure e presupposti teorici è difficile immaginare come un cambiamento reale possa aver luogo, anche solo nelle pratiche. Un modo per superare questo problema sarebbe aggiungere un approccio ricorsivo e non lineare al modello. Questa idea di ritornare per cicli dalla pratica ai presupposti teorici e ritorno, non è esplicitata da Guskey, ma sembra implicita nell’idea di supporto e sostegno al cambiamento che secondo lui il sistema deve fornire alle docenti.

4.2 Ricerca-formazione

Un tentativo di declinare la formazione docenti come strumento per promuovere la riflessività, ma legato fortemente ad un contesto è la Ricerca-Formazione (R-F) come declinata dal Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità docente, CRESPI, che considera la R-F “una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente al fine di promuoverne lo sviluppo” (Vannini in Asquini (ed.), 2018, p.21). Per i membri del CRESPI la R-F è una ricerca congiunta tra docenti e ricercatori a scopi non solo di costruzione di nuova conoscenza, ma soprattutto di formazione

> *metodologia del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell’agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell’insegnante (**Nigris et alii, 2021)***

Questo approccio si colloca nella lunga tradizione della ricerca partecipativa e della Ricerca-azione, che vede nelle riflessioni dei soggetti in formazione rispetto al contesto in cui operano un metodo chiave per produrre un cambiamento nel loro agire (Lewin, 2005; Schön, 1983).

Secondo le parole di Luigina Mortari:

> *...l'esperienza non coincide col mero vissuto, che identifica quel tessuto di eventi che si snodano in una condizione preriflessiva, dove si vive l'accadere delle cose in una condizione di muta immediatezza, stando corpo a corpo con gli eventi. Il vissuto in modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso. C'è esperienza quando si esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade (2003, p. 15)*

La R-F aiuta le docenti a fare proprio questo, a riflettere insieme sul proprio vissuto individuale e collettivo, su attività progettate insieme, su questioni comuni, in modo da passare dalla condizione preriflessiva del vissuto alla costruzione del senso dell'esperienza.

Parallelamente la R-F si sforza di recuperare il filone di ricerca internazionale sul educational evaluation research con l'obiettivo di "coniugare la spinta innovativa presente nella scuola, operando un grande sforzo per garantire alla R-A un approccio metodologico ben delineato e uno statuto epistemologico chiaro e definito" (Nigris et alii, 2021, p.228). Il tentativo è garantire il rigore metodologico non solo sulla base dell'efficacia dei risultati e sulla consapevolezza del processo, ma anche attraverso lo sguardo dei ricercatori che hanno responsabilità di orientare sia la ricerca che la ricaduta formativa. Le docenti partecipanti sono coinvolte in maniera attiva nei processi e rivestono a tutti gli effetti il ruolo di ricercatrici, corresponsabili dei percorsi, a partire dalla scelta dei temi che devono essere questioni di reale interesse per l'innovazione didattica.

Sempre Luigina Mortari presenta i docenti come ricercatori ingenui e non sistematici perché nella loro pratica quotidiana sono continuamente posti davanti a domande per rispondere alle quali d

Una formazione alla ricerca sul campo e alla riflessività consente ai docenti di passare dalla condizione di ricercatore riflessivo ingenuo, che cioè agisce criticamente e creativamente in modo più o meno episodico e a partire dagli strumenti di cui dispone senza avvalersi di una formazione sistematica, a quella di ricercatore riflessivo esperto cui viene esplicitamente riconosciuto il ruolo di elaboratore di sapere a partire dall'esperienza (2009, p.31).

Nell'introduzione al volume dei Crespi Vannini traccia le azioni caratteristiche di una R-F:

1. *Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;*
2. *La creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;*
3. *La centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;*

4. *Un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;*
5. *L'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti (in Asquini (ed.), 2018, p.23)*

Lo sforzo continuo è quindi tenere insieme innovazione didattica, aggancio al contesto e rigore della ricerca. Il legame al contesto che è garanzia di significatività per le insegnanti è, però anche un rischio perché raccogliere dati molto situati e collegati alle specificità del contesto di riferimento può portare a dei risultati non generalizzabile tout court ad una popolazione più ampia, ma che valgono solo date premesse molto specifiche.

Ricercatori e docenti devono definire domande di ricerca e modalità per la raccolta dei dati condivise in modo che siano sia rilevanti per la pratica, ma anche tali da produrre risultati rilevanti e generalizzabili.

> *Definire gli standard delle informazioni raccolte, affinché siano comparabili, selezionare i dati salienti, dato l'interrogativo di indagine, assicurarsi informazioni non pregiudicate da soggettivismi e impressionismo: tutto ciò costituisce il momento più qualificante dell'indagine sulle pratiche.*

Snodi dell'indagine sono l'osservazione come metodologia di ricerca, che prevede passaggi come l'operazionalizzazione del focus condiviso fino all'esame congiunto dei dati raccolti. Sono questi aspetti che offrono momenti di crescita importanti per tutti i partecipanti alla ricerca. Inoltre, proprio l'osservazione e l'analisi dei dati consentono anche di passare dal caso singolo al generale, dovendo decidere se scegliere un approccio quantitativo, che tenga conto della pervasività o qualitativo, che tanga conto della esemplarità.

Altro snodo è la progettazione congiunta di azioni innovative o di miglioramento. Di fatto per i protagonisti e anche per rendere i risultati utilizzabili in altri contesti è fondamentale il percorso e la coerenza tra i dati raccolti, il quadro teorico e le azioni progettate. La R-F non si pone solo degli obiettivi di innovazione della pratica e risoluzione dei problemi in modo da ottenere risultati generalizzabili, vuole anche produrre un cambiamento significativo negli attori coinvolti e ipotizzare modalità di trasferibilità delle pratiche ad altri contesti. La R-F cerca di innescare una "consuetudine di trasformazione e riflessività, intesa come postura stabile", si cerca una

"trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori" (Nigris et alii, 2021, p.232).

La verifica di questi processi è fondamentale per tenere insieme tutti questi aspetti. Il tipo di ricerca legato alla riflessività e alla introduzione di innovazione nella pratica può essere meglio studiato con metodologie qualitative, in particolare i focus group che aiutano l'emersione delle relazioni e dei processi socialmente costruiti. Scopo di questa indagine dovrebbe essere "fare emergere e mettere a fuoco elementi relativi ai processi, prodotti e consapevolezze che si vogliono analizzare e interpretare" (Agrusti, Dodman, 2021, p.79).

4.3 Strategie didattiche per una formazione docenti efficace[28]

In campo educativo accade troppo spesso che si usino termini dandone per scontato il significato, con grave rischio di banalizzazione e confusione. Per questo vogliamo indicare subito cosa intendiamo per strategia didattica, cioè "l'applicazione di un insieme di azioni intenzionali, coerenti e coordinate, volte al raggiungimento di un obiettivo educativo" (Bonaiuti, 2014, p.11).

Calvani mette in evidenza il rapporto della strategia didattica con "una cornice di riferimento generale", il suo coniugare "flessibilità decisionale" pur avvalendosi "di un set definito di routine procedurali specifiche e riproducibili" e la necessità di declinare gli obiettivi da raggiungere "all'interno di una determinata tipologia di contesto di apprendimento" (idem, p.9).

Gli attributi identificati da Bonaiuti e che identificano le strategie didattiche sono:

- avere una fisionomia chiaramente identificabile;
- essere utilizzabili e trasferibili in contesti diversi;
- dimostrarsi utili nella pratica del docente;
- essere state oggetto di studi ed indagini sperimentali che ne confermino l'efficacia (idem).

Alcuni autori a partire da Ruth Clark (2000) hanno cercato di classificare le strategie didattiche in macro-famiglie, in modo da renderne più agevole individuazione e avere più chiari riferimenti nel loro utilizzo. Queste architetture dell'istruzione si distinguano sulla base di:

• *the degree of learner control: high to low*

[28] Non è possibile in questa sede approfondire le teorie dell'apprendimento e gli input forniti dalle neuroscienze. Faremo dei brevi accenni ad alcuni aspetti che ci sembrano particolarmente rilevanti rispetto alla struttura della formazione docenti qui proposta.

• the organization of instructional topics: bottom up; global, based on problems; or learner determined

• the presence and nature of imposed learner interactions: none, correct responses, problem solving, or optional

• the emphasis on the role of the externally provided instruction versus the internal mental processes of the learner (Clark, 2000, p.37)

Originariamente Clark ne individua 4: recettiva, comportamentale, a scoperta guidata ed esplorativa. Bonaiuti, citando Calvani, le precisa e dettaglia in parte diversamente, ponendole su un continuum dal minore al maggior coinvolgimento dell'allievo, arrivando ad individuarne sei: recettiva (trasmissiva), comportamentale (direttivo-interattiva), simulativa, collaborativa, esplorativa, metacognitivo-autoregolativa (strategie per apprendere) (2014).

Il senso delle architetture dell'istruzione non è individuare una categoria di merito o determinare la migliore: la differenza nei contesti, le caratteristiche di chi apprende, l'obiettivo di apprendimento devono orientare la scelta sull'architettura più adatta alla situazione specifica. L'analisi delle diverse architetture con punti di forza e debolezza aiuta a orientare la scelta del docente sulle strategie didattiche più adatte al raggiungimento dell'obiettivo in quel contesto.

Alcuni elementi chiave con cui gli autori confrontano le architetture e le strategie didattiche sono la teoria del carico cognitivo e i dispositivi per favorire la strutturazione delle informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine. Con carico cognitivo si intende la quantità di lavoro e risorse richieste alla memoria di lavoro per eseguire un compito[29].

Sweller nell'analizzare strategie diverse di risoluzione dei problemi mostra come impongano in chi apprende un diverso carico cognitivo e collega questo elemento alla possibilità di sviluppare schemi che aiutino nella risoluzione di problemi futuri. Più alto il carico cognitivo imposto dalla strategia usata, minore la possibilità per il discente di sviluppare schemi simultaneamente alla risoluzione (1988). Altri studi hanno ampliato questa intuizione di Sweller, ma l'idea di fondo non cambia: la memoria di lavoro ha una capacità limitata, se deve gestire troppe informazioni perché viene usata in maniera inefficiente, o perché chi apprende non conosce a sufficienza il dominio di riferimento per potersi concentrare solo su certe informazioni, va in sovraccarico, impedendo lo svilupparsi dei processi cognitivi, oppure prediligendone alcuni rispetto ad altri.

[29] La teoria del carico cognitivo, sviluppata da Sweller (1988) con l'osservazione empirica, è stata confermata da studi più recenti tesi a misurare questo carico percepito, ad esempio attraverso la risposta delle pupille legata al compito

Un certo carico cognitivo durante l'apprendimento è inevitabile. Gli autori distinguono tra carico cognitivo: intrinseco, collegato alla complessità del compito richiesto, è inevitabile, ma va adattato; estraneo, dipende dalla progettazione e struttura dei materiali per la formazione, ma non è funzionale all'apprendimento, va quindi ridotto il più possibile; rilevante, costituito da tutti quegli elementi nella progettazione della formazione che consentono a chi apprendere di capire, ed integrare e strutturare gli schemi mentali che già ha, è necessario all'apprendimento e quindi è la parte del carico cognitivo che andrebbe massimizzata. Alcuni delle strategie didattiche che presenteremo sono proprio volte a minimizzare il carico estraneo, controllare il carico intrinseco e massimizzare quello rilevante. Per minimizzare il carico estrinseco è utile preparare materiale che non provochi la divisione dell'attenzione, ad esempio questo succede quando quello che viene detto e il materiale scritto sulle slide è diverso; evitare distrattori come rumori, musica, ma anche stimoli visivi inutili, o movimenti discordanti, o ancora una esposizione divagante. Invece il controllo del carico cognitivo intrinseco si ottiene attraverso tecniche come il segmenting, cioè la scomposizione del compito, sequencing, identificazione di fasi e learner pacing, il rispettare i ritmi individuali. Queste strategie vanno lentamente ridotte ed eliminate al crescere dell'esperienza di chi apprende. Infatti, l'esperienza consente la gestione dei compiti con un carico intrinseco inferiore e lasciare al discente di applicare queste strategie in autonomia consente di diventare più esperti. Invece il carico cognitivo rilevante si aumenta richiedendo attivazioni da parte degli allievi in termine di risposte a domande aperte sul problema, autovalutazione, domande metacognitive, ma anche con richiesta di trasferire le rappresentazioni ad altri domini e di seguire esempi guidati per la risoluzione di problemi che aiutino alla costruzione di schemi per arrivare al problem-solving autonomo quando il grado di esperienza maturato è sufficientemente alto (Clark et alii, 2006).

Il carico cognitivo rilevante è chiaramente collegato al passaggio e ristrutturazione degli schemi dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine, passaggio chiave per l'apprendimento. Sia la teoria del carico cognitivo, che la ristrutturazione delle strutture di senso presenti nella memoria a lungo termine a partire dai nuovi apprendimenti che passano dalla memoria di lavoro devono essere tenuti in considerazione anche nell'apprendimento di adulti esperti, come possono essere gli insegnanti, soprattutto in un caso come questo dove si richiede loro di modificare in profondità schemi esistenti.

Gli insegnanti in formazione sono una tipologia speciale di discenti che conosce architetture d'istruzione e strategie didattiche perché le applica nel proprio lavoro e quindi dovrebbe avere anche le capacità metacognitive per trarre da ogni architettura il massimo beneficio e per fare considerazione sull'efficacia delle varie istruzioni. La scelta di quali usare deve tenere in

considerazione anche questo elemento. Queste considerazioni insieme alla natura degli obiettivi di apprendimento legati alla OM172, ci hanno portato a fare scelte che hanno escluso certe architetture proposte da Bonaiuti a cui accenniamo, ma che non presenteremo per esteso, perché non pertinenti rispetto a questa ricerca.

L'architettura comportamentale prevede di presentare i contenuti in brevi istruzioni di difficoltà crescente con esercizi e richieste di azione a chi apprende e controllo della correttezza delle risposte. L'apprendimento avviene per appropriazione successiva di comportamenti e conoscenze corrette che costituiscono la base per le successive. È molto efficace per insegnare procedure che possono facilmente essere scomposte e la cui applicazione si presta ad un feedback immediato di correttezza. È meno utile per l'apprendimento di abilità sfaccettate, competenze e capacità metacognitive, perchè l'architettura comportamentale non spinge alla riflessione sui significati delle procedure e non consente la costruzione di consapevolezze profonde da parte di chi apprende.

L'architettura simulativa prevede di sperimentare con il corpo o con modelli di situazioni vicine alla realtà traendo da queste interazioni spunti di riflessione che producono apprendimento. Le strategie didattiche contenute in questo tipo di strategie presentano dei rischi rispetto all'essere utilizzate nei contesti della formazione docenti, perché prevedono un coinvolgimento attivo che passa dall'aver costruito un ambiente accogliente e non giudicante. Sono inoltre molto difficili da adottare online. Rispetto agli obiettivi di apprendimento, sono meno adatte per sperimentare situazioni inedite come OM172.

L'architettura metacognitiva/autoregolativa mira a sviluppare negli allievi la capacità di autoregolare il processo di apprendimento. Il fine ultimo è la capacità di imparare ad imparare. Anche in questo caso è un tipo di insegnamento che si presta meno agli obiettivi di apprendimento specifici della formazione presentata in questa ricerca (2014).

Andiamo ora ad analizzare le caratteristiche delle architetture di istruzione e delle conseguenti strategie didattiche effettivamente utilizzate.

4.3.1 Architettura ricettiva: Lezione frontale multimodale interattiva

L'architettura ricettiva (trasmissiva) è quella che presenta il minor coinvolgimento attivo e relazionale degli allievi. L'idea è che le conoscenze presentate durante una lezione frontale, in un video, oppure leggendo un libro, possano essere assorbite da coloro che apprendono senza richiesta esterna di interazione. È un'architettura che consente di raggiungere un pubblico vasto con poco dispendio di risorse. Chi insegna governa tempi e ritmo e può ridurre l'interazione con chi ascolta e quindi l'incertezza, al minimo (Bonaiuti, 2014).

Questo meccanismo di assorbimento diretto presuppone delle grosse capacità autoregolative degli allievi, che devono gestire autonomamente l'apprendimento senza grosso supporto didattico. Insiti sono i rischi di carico cognitivo eccessivo, dovuto ad uno scollamento tra le capacità di processare informazioni da parte della memoria di lavoro e le richieste imposte dalla lezione; e fallimento di codifica delle conoscenze ricevute nella memoria a lungo termine, determinato dalla mancata richiesta di collegamenti tra le nuove conoscenze e gli schemi presenti nella memoria a lungo termine. Questo recupero dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine si attua attraverso l'applicazione di quanto ascoltato attraverso esercitazioni, quando queste non sono richieste, come nel caso dell'apprendimento trasmissivo, è colui che apprende a dover fare il passaggio autonomamente. Entrambi i rischi sono più alti per i novizi e se la modalità di trasmissione è mono modale, con un ritmo sostenuto senza ripetizioni e enfatizzazione, solo con la parola, senza sostegno di video e immagini. L'apprendimento ricettivo è efficace in presenza di certe caratteristiche in chi apprende: capacità metacognitive e di fare inferenze, buona memoria di lavoro, conoscenza dell'ambito trattato (Clark, 2000).

Un'architettura d'istruzione trasmissiva può essere molto utile in tutti quei casi in cui bisogna riportare delle informazioni, oppure quando si vogliono approfondire concetti che sono già nell'ambito delle conoscenze di chi viene formato (Clark, 2000). Strategie didattiche come l'esposizione classica o multimodale, anche definite lezioni frontali, non possono essere abolite perché presentano caratteristiche di efficacia, quando si ha poco tempo o si è in presenza di un pubblico folto, oppure quando è necessario approfondire alcuni aspetti di un quadro già conosciuto. Vanno, però, evitati i monologhi troppo lunghi le lezioni a braccio poco strutturate, senza coinvolgimento degli allievi e feedback (Calvani, Trinchero, 2019).

Alcuni accorgimenti abbassano il carico cognitivo ed aiutano l'acquisizione dei contenuti nella memoria a lungo termine. Tra questi la progettazione basata sull'analisi delle preconoscenze necessarie agli allievi e degli stili di apprendimento, che porta ad una pianificazione precisa dell'intervento tenendo conto del linguaggio da usare, della gradualità dei passaggi logici, di quali esempi mostrare e come presentarli, dei materiali da utilizzare. La costruzione della lezione parte dall'analisi a priori delle difficoltà che gli allievi potrebbero incontrare e di dispositivi per superarle. La struttura dipende fortemente dagli obiettivi di apprendimento che ne sono oggetto e da questi dipende anche la costruzione di strumenti, quali esercizi o domande, che consentano di verificare l'effettiva acquisizione delle conoscenze o abilità presentate e l'appropriazione delle nuove conoscenze nelle reti della memoria a lungo termine.

Anche lo stile della presentazione è importante. I discorsi devono essere chiari, concisi ed al punto, strutturati senza troppe subordinate e sostenuti da materiale visivo semplice e ben organizzato che sottolinei dei punti senza aumentare il carico cognitivo. Fondamentali i connettivi logici tra le parti e il ribadire la struttura del materiale presentato. Da questo punto di vista va strutturata la conclusione per riformulare quanto presentato e proporre strategie per l'interiorizzazione, l'utilizzo, i possibili rilanci.

Riepilogando, una lezione risulta efficace quando vengono esplicitati gli obiettivi, si usano anticipatori, advance organizers (Ausubel, 1960), impiega mappe concettuali ed altri organizzatori grafici, presenta esempi guidati che portino ad individuare le strategie di risoluzione. L'insegnante deve strutturarla per focalizzare l'attenzione di chi ascolta sugli aspetti più rilevanti e li leghi alle preconoscenze opportunamente attivate, limitando quindi il carico cognitivo estraneo. Deve fornire una visione d'insieme e compiti attivanti che aiutino l'organizzazione delle nuove conoscenze (Bonaiuti, 2014).

Secondo Calvani "è proprio nell'ambito di quel tipo di lezione frontale interattiva, razionalmente strutturata in passi di complessità crescente, basata su feedback costanti e attività metacognitiva, chiamata nella letteratura anglofona […] 'istruzione diretta' o 'esplicita', che si ottengono i migliori risultati in termini di efficacia didattica (Effect Size 0,6)" (2019, p.20). La lezione frontale da spazio al "modellamento cognitivo": l'insegnante che riflette ad altra voce struttura nell'allievo la conoscenza. A questo scopo l'insegnante crea occasioni perché gli studenti attivino le conoscenze apprese e le verbalizzino organizzandole in discorsi (idem).

Un'altra strategia didattica che si colloca in questa architettura, ma tenendo maggiormente conto delle esigenze di inclusività è l'esposizione multimodale: "fornire agli studenti il contenuto da apprendere cambiando e adattando il canale comunicativo e le modalità di lavoro a partire dalle loro caratteristiche sensoriali e attitudinali" (Bonaiuti, 2014, p.32).

4.3.2 Architettura collaborativa: Discussione

Questa architettura si fonda sulle prospettive teoriche di Dewey e Lewin che mettono al centro l'attivismo educativo e la dinamica del gruppo coi suoi valori emergenti, insieme al pensiero di Vygotskij che valorizza la centralità dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo. Diverse strategie didattiche fanno riferimento a questa architettura, ma ci concentreremo sulla discussione, dato il suo ruolo fondamentale nell'educazione degli adulti.

La discussione in ambito educativo è luogo di confronto e scambio di idee tra le persone che apprendono, per arrivare insieme ad una comprensione più profonda e completa di un fenomeno,

un fatto, una teoria, un concetto. Il formatore o il docente ha il compito importante di organizzare, far partire ed orchestrare la discussione in modo da favorire l'emersione di idee diverse, l'analisi collettiva di concetti e la costruzione di nuove comprensioni. L'utilizzo della discussione nei percorsi formativi è legato alla centralità del linguaggio come mediatore e organizzatore. Discutere consente di confrontarsi e accrescere le proprie capacità argomentative, ma non solo. Esprimere e levigare il proprio pensiero nell'ascolto degli altri consente di riorganizzare i propri schemi di comprensione e le proprie conoscenze, maturare idee nuove e dover perfezionare i propri ragionamenti per poterli presentare ad altri (Pontecorvo et alii, 1991). I vantaggi sono a livello individuale, ma anche collettivo, perché è il gruppo nel suo complesso che matura delle nuove comprensioni. Questo aspetto risulta centrale in una formazione per adulti che devono maturare insieme nuove consapevolezze, come nel caso del gruppo docente che ha lavorato sulla OM172.

La discussione va orchestrata in modo che possano emergere le opinioni di tutti e che si concretizzi un ascolto attivo. Il facilitatore dovrebbe spingere verso la composizione delle differenze e l'arrivo a comprensioni comuni, in modo che nessuno si senta escluso. La discussione è una strategia didattica dispendiosa, in termini di tempo, e pone rischi di prevaricazione o esclusione di alcuni partecipanti, oltre che la potenzialità per far emergere litigi e contrasti. Al tempo stesso, però, nelle situazioni in cui i partecipanti lavorano insieme, può essere un utile mezzo per l'emersione e la risoluzione dei conflitti. Se ben organizzata i vantaggi in termini di apprendimento per i partecipanti sono molto forti, perché la discussione consente di costruire in maniera attiva di pari passo conoscenze e linguaggio (Bonaiuti, 2014). Questo è vero anche per la formazione docente specialmente nell'introduzione di novità come la OM172 dove anche il linguaggio va costruito. Inutile discutere sul cambiamento consente di maturare insieme nuove consapevolezze come singoli e come gruppo.

4.3.3 Architettura esplorativa: problem based learning e feedback

L'architettura esplorativa considera che l'apprendimento sia frutto di uno sforzo individuale o collettivo per risolvere situazioni e problemi collegati alla vita reale, base teorica sono costruttivismo e socio-costruttivismo, cioè l'idea che la conoscenza prima che trasmessa debba essere costruita a livello individuale e sociale. L'idea è che uno stimolo concreto, che si basi su una situazione reale o che imiti il reale, spinga chi apprende a cercare soluzioni efficaci e nuove, accrescendo sia la motivazione che la persistenza degli apprendimenti.

Il problem based learning utilizza problemi aperti di difficoltà adeguata a chi apprende e chiede di trovare soluzioni, da soli o in gruppo, a partire anche da risorse fornite. Questa struttura

dovrebbe favorire la capacità di mettere in pratica la teoria o di scoprire dei concetti teorici a partire dalle necessità pratiche di trovare risposte ad un quesito. Trovare strategie efficaci per risolvere problemi rilevanti, produce un apprendimento efficace e persistente proprio per la valenza pratica delle soluzioni ritrovate.

Secondo le evidenze raccolta da varie sperimentazioni, i risultati di questo approccio sarebbero più rilevanti per allievi esperti e meno per quelli che hanno meno conoscenze del dominio di riferimento. Per questi ultimi un approccio guidato alla risoluzione di problemi reali sarebbe più efficace. "Il PBL risulterebbe sostanzialmente efficace […] quando le conoscenze fondamentali siano già state acquisite e si possano usare i problemi per verificare e raffinare quanto appreso" (Bonaiuti, 2014, p.142). La letteratura conferma effetti positivi quando questo tipo di strategia didattica è usata per l'aggiornamento professionale, non solo per l'esperienza più approfondita di chi apprende, ma anche per la concretezza per loro dei problemi posti che provengono direttamente dal loro ambiente lavorativo. Questa modalità di lavoro su problemi può concretizzarsi anche nel lavoro individuale. In ogni caso la soluzione trovata da chi apprende deve essere oggetto di revisione da parte del gruppo o valutazione formativa da parte del docente che fornisce un feedback.

Il feedback non è apprezzamento sulla persona, né correzione, né lode, ma orientamento; non deve essere collegato ad un giudizio, pena la perdita di efficacia (Bertolini, Cardarello, in Nigris e Agrusti (eds), 2021). L'insegnante che lo formula parte dagli obiettivi di apprendimento, ribadendoli in modo che sia chiaro per tutti la direzione del percorso. Poi si indica in maniera esplicita cosa va bene, quali aspetti di questi obiettivi sono già stati raggiunti. Quindi si indica quale sia il passo successivo, l'azione che l'allievo deve compiere per migliorare. Un feedback ben organizzato fornisce gli strumenti per autocorreggersi e raggiungere l'obiettivo di apprendimento, o almeno compiere il passo ulteriore verso questo (Hattie, Timperley 2007).

Le condizioni di efficacia di valutazione formativa e feedback implicano di aver chiari gli obiettivi. Nel gruppo di chi apprende ci deve essere un clima sfidante, ma dove si valorizzi l'errore. I feedback devono diventare una modalità di lavoro per tutti e continuativa, non possono essere un'azione spot. Devono essere scritti per consentire a chi li riceve di rileggerli e ripensarli nel tempo. Il commento valutativo del docente che si riduce ad un "bravo", oppure ad un "no" non è un feedback formativo, perché non esplicita il percorso di apprendimento e non fornisce strumenti agli allievi per continuare nel percorso. La valutazione formativa costante aumenta la motivazione perché fa emergere una padronanza progressiva delle questioni, una crescita di cui

si vedono le tappe, che fa sentire chi apprende più sicuro e competente (Calvani, Trinchero, 2019).

4.4 Lesson Study

Il Lesson Study (da qui in poi LS) è una metodologia per la formazione e auto-formazione permanente degli insegnanti, di origine cino-giapponese, e utilizzata in tutto il mondo, compresa l'Italia. Viene introdotta nel nostro paese a partire dal 2012 da un gruppo di ricerca dell'Università di Modena e Reggio Emilia, coordinato dalla professoressa Bartolini Bussi e da qui ormai il suo utilizzo si è diffuso in molte realtà, dal Piemonte, alla Sicilia[30]. Fonte principale per questo paragrafo è il testo curato da Mariolina Bartolini Bussi e Alessandro Ramploud sulle esperienze emiliane (2018).

Un ciclo di LS prevede tre momenti distinti:

1. la progettazione di una lezione di un'ora, da parte di un gruppo di progetto. Nella realtà italiana questo gruppo è spesso misto e comprende docenti anche di aree disciplinari diverse, educatori (se previsti), ricercatori universitari. La lezione viene progettata nei minimi particolari, inclusi gli strumenti osservativi.
2. lo svolgimento della lezione progettata da parte di uno dei docenti del gruppo di progetto (insegnante pilota), mentre gli altri partecipanti osservano con gli strumenti concordati insieme e la lezione viene filmata a scopo di ricerca.
3. la riprogettazione che avviene dopo che tutti i membri del gruppo hanno avuto il tempo di rivedere il/i filmati. Ci si incontra per riflettere su quanto avvenuto e riprogettare la lezione correggendo le problematiche emerse, a volte per poterla sperimentare in un'altra classe. Spesso si mettono a punto possibili rilanci sulla classe dove è avvenuta la lezione.

La lezione oggetto di un LS è progettata finemente approfondendo sia tematiche epistemologiche, che didattiche, che osservative. Tutti i membri del gruppo di co-progettazione sono ugualmente ingaggiati nella costruzione della lezione e se ne assumono collegialmente la maternità. Per poterla progettare devono affrontare i nodi concettuali, esplicitare gli obiettivi da raggiungere, confrontarsi sulle metodologie da utilizzare, riflettere insieme sulle possibili risposte degli allievi. Il processo creativo diventa esterno agli individui e sociale ed è un valore emergente che dovrà poi essere ripreso e riconsiderato, alla luce dell'osservazione svolta durante

[30] A titolo esemplificativo vedi convegno "La formazione dei docenti di matematica tra continuità ed innovazione: il Lesson Study" - https://www.lessonstudy.unito.it/home-page

la lezione, durante la riprogettazione. Questa struttura del LS è in sintonia con l'idea espressa in letteratura che la formazione docenti "dovrebbe essere ancorata all'azione e alla verifica dell'efficacia; risultano più validi gli interventi che si orientano verso la pratica" (Calvani, 2014, p.42), infatti nel testo si fa esplicito riferimento al LS.

Nel riflettere sul LS come metodologia di sviluppo professionale, Postholm individua alcuni elementi di efficacia: sostiene il dialogo professionale, aiuta a focalizzarsi sugli alunni, sostiene una postura di ricerca, fa emergere nuove consapevolezze che traspaiono dal cambio di interazione e discussione in cicli successivi, funziona anche in ambienti non abituati alla collaborazione tra colleghi (2018).

Il gruppo di progetto deve arrivare a stilare un canovaccio preciso della lezione che l'insegnante pilota si impegna a seguire. In appendice è presente il lesson plan della lezione progettata nel quadro di questa ricerca, che fornisce un'idea sul livello di dettaglio della progettazione. Questo strumento è stato costruito e rimodulato più volte dal gruppo UNIMORE. Nella tabella 4 trovate un esempio di queste rimodulazioni messe in atto per poter utilizzare la metodologia in contesti disciplinari diversi e per esigenze formative diverse. In questo caso il lesson plan viene trasformato per essere utilizzato per formare i docenti alla discussione in classe.

Tabella 4 Confronto tra le sezioni del Lesson Plan di Matematica proposti in Bartolini Bussi & Ramploud (2018) e il Lesson Plan usato per le progettazioni dei DS nel progetto FAR.- (Bertolini et alii, in press)

Lesson Plan di Matematica	***Lesson Plan centrato sulla discussione***
Sezione di contestualizzazione (Descrizione della classe; Contestualizzazione della lezione nell'unità di apprendimento in corso; Argomento/contenuto della lezione in oggetto; Obiettivo/obiettivi della lezione; Finalità dell'osservazione)	**Sezione di contestualizzazione** (Descrizione dell'attività precedente (e/o compiti) da cui questa lezione prende avvio; Argomento / contenuto della lezione in oggetto; Obiettivo/obiettivi della lezione; Finalità dell'osservazione)
-	**Analisi dei materiali prodotti nell'attività precedente da cui prende avvio questa lezione**
Presentazione della lezione • Introduzione alla lezione e presentazione dell'argomento • Formulazione/consegna del problema del giorno • Presentazione/chiarimenti del problema del giorno	**Presentazione della lezione** • Introduzione alla lezione • Avvio della discussione
Attività sul problema	-
Discussione sui metodi risolutivi • Presentazione del lavoro da parte degli studenti • Discussione dei vari metodi risolutivi • Esercitazione (opzionale)	**Sviluppo della lezione** • Presentazione dei prodotti dell'attività precedente • Svolgimento della discussione

Conclusioni • Ricapitolazione e sottolineatura, da parte dell'insegnante, del punto principale della lezione • Assegnazione dei compiti per casa (opzionale) • Anticipazione del prossimo argomento (opzionale)	**Conclusione della lezione** • Ricapitolazione/sintesi degli aspetti salienti emersi durante la discussione • Formalizzazione del concetto o della procedura oggetto della lezione • Anticipazione dell'attività successiva o assegnazione di un compito connessi alla discussione e ai suoi esiti
Analisi materiali (artefatti su cui gli allievi si attivano con una consegna che consenta loro di costruire testi situati)	-

Dalla tabella 4 emergono i passi fondamentali della lezione che vengono progettati esplicitando le parole delle docenti, le azioni che si possono compiere e quando farle, i tempi, le intenzionalità educative, il che cosa e come osservare. Si veda a questo proposito la tabella 5 che riporta l'intestazione delle colonne del lesson plan. La progettazione fine della lezione seguendo questa traccia precisa sostiene l'emersione degli impliciti da parte delle insegnanti del gruppo di progetto. Fornisce una traccia per immaginare cosa potrebbe succedere in classi e le possibili strategie per uscire da eventuali blocchi o dal mancato raggiungimento da parte degli alunni degli obiettivi previsti. Chiarisce la struttura della lezione, esplicitando anche momenti che talvolta restano impliciti nelle classi italiane, come la condivisione con gli alunni di quanto si pianificherà per le tappe successive e la ricapitolazione finale degli argomenti trattati, oppure gli obiettivi di apprendimento.

Tabella 5 Intestazione delle colonne del lesson plan.

Descrizione dell'attività	**Raggruppamenti**	**Tempi**	**intenzionalità educative (i perché delle scelte)**	**Osservazione**

L'ora di lezione progettata viene svolta da una delle docenti del gruppo di progetto che ha il ruolo di pilota. Gli altri membri del gruppo osservano la lezione, ove possibile in presenza, altrimenti prendendo visione delle riprese video. Catturare lo svolgimento della lezione in video è una prassi consolidata del LS che consente di poter ritornare su momenti specifici, risentire ed eventualmente sbobinare gli audio, tener conto della gestualità e di eventuali segni che da questa potessero emergere. L'osservazione in presenza si svolge secondo le modalità, i focus osservativi e gli strumenti progettati.

Segue la fase di riprogettazione, durante la quale il gruppo ritorna sulle intenzionalità educative espresse in fase di progettazione e, a partire dalla documentazione raccolta analizza fino a che

punto si siano realizzate. Durante la riprogettazione emergono difficoltà ed inciampi e si cercano di individuare possibili cambiamenti alla struttura della lezione che potrebbero ridurli o eliminarli. La ri-progettazione può diventare anche progettazione di una lezione simile per un altro contesto. Si riflette anche sugli strumenti osservativi, su quanto siano stati funzionali a rilevare i focus, su possibili modifiche (Bartolini, Ramploud, 2018).

Dalla struttura del Lesson Plan emergono anche le prime differenze con il LS cinese, la tipologia che ha ispirato il gruppo di ricerca UNIMORE. I membri del gruppo sono diventati nel tempo consapevoli che le differenze culturali profonde tra la scuola italiana e la scuola cinese rendevano inutile adottare il LS come oggetto prescrittivo. L'adozione a scatola chiusa di un formato costruito ed immaginato su presupposti culturali diversi avrebbe rischiato di svilire il senso stesso della formazione. Le pratiche situate in un contesto culturale specifico portano con sé, implicitamente, il sistema semantico strutturato sulla base di segni linguistici interconnessi, che è proprio di quella cultura. Queste pratiche non possono quindi essere semplicemente "tradotte" da una cultura all'altra, perché troppo di questi impliciti si perderebbe e con essi il senso profondo della metodologia. Per questo negli anni alcuni dei ricercatori del gruppo hanno elaborato una metodologia che potesse aiutare in questo processo: la trasposizione culturale (Mellone et alii, 2018). Questa è

> *un processo attivato da ricercatori e/o insegnanti-ricercatori che, entrando in contatto con le pratiche educative attuate in altri contesti culturali, cominciano a decostruirle, per ripensare le proprie intenzionalità educative. Compito dei ricercatori e degli insegnanti-ricercatori diviene quindi, attraverso la decostruzione dei vari livelli che stratificano una prassi educativa, provare a trovare nuovi margini di manovra all'interno del loro contesto culturale (Ramploud e Mellone, in Bartolini e Ramploud (eds), 2018, p.43)*

La riflessione sulle pratiche di altrove, non diventa pedissequa applicazione delle stesse, ma opportunità di interrogarsi sulle differenze e sulle ragioni delle proprie scelte. A partire da questa emersione di significati non immediatamente espliciti, si possono ipotizzare cambiamenti e modifiche a pratiche esistenti, oppure l'adozione di formati che siano stati trasposti. In questo senso l'implementazione del LS in Italia per la formazione ed auto-formazione dei docenti non poteva che essere un percorso che, andando piano piano in profondità nelle stratificazioni della prassi educativa si è adattato poco alla volta, portando a sempre nuove consapevolezze.

La trasposizione culturale si è rivelata molto utile non solo per l'accoglimento del LS al contesto italiano, ma anche per la sua trasposizione ad ambiti disciplinari diversi dalla matematica, come la comprensione del testo o la didattica delle scienze; alla formazione dei docenti su specifiche strategie didattiche, quali la discussione (Bertolini, et alii, in press A); allo spostamento della pratica didattica da contesti non formali come il Museo alla scuola (Bertolini, Landi, in press B).

Parte III – Metodologia della ricerca e della formazione[31]

L'impianto formativo e il disegno di ricerca presentati nel presente lavoro dottorale nascono da analisi e riflessioni sulla OM172, sulle competenze necessarie per la sua applicazione e sulle metodologie formative più efficaci allo scopo, maturate da un gruppo di ricerca del CERIID[32], parte del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia con dei ricercatori dell'Università di Parma. Questo gruppo ha lavorato insieme nella primavera del 2021 per strutturare un percorso formativo che ha coinvolto un intero ambito e le cui caratteristiche vedremo in seguito (capitolo 6).

Le docenti che hanno partecipato a questa prima formazioni hanno mostrato modalità molto diverse nell'accogliere i cambiamenti proposti dall'Ordinanza e la formazione. Per queste la presente ricerca si apre con una indagine mixed-method, attuata con un questionario con domande aperte e chiuse (ottobre-dicembre 2021), proposto a 4 istituti in modo da ampliare il bacino di rispondenti, che ha indagato la seguente domanda di ricerca:

1. Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti delle scuole incontrate nei percorsi formativi? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

Quindi in due di questi 4 istituti, denominati Es1 e Es2, tra novembre 2021 e aprile 2022 formatrici appartenenti al gruppo CERIID hanno svolto due percorsi formativi: il percorso in Es1 è stato pianificato da una formatrice ed osservato dall'autrice del presente lavoro dottorale, mentre la formazione in Es2 è stata pianificata dalla autrice stessa e dalla professoressa Chiara Bertolini. Entrambi i percorsi vengono analizzati sulla base delle documentazioni raccolte e di focus group finali per cercare risposta alla seconda domanda di ricerca:

2. OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

[31] Alcune considerazioni metodologiche sono state presentate in: Landi, L.; Bertolini, C. (2023). Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course, in *LLL*, 19:42, pp.343-356

[32] Centro di ricerca su insegnanti ed innovazione didattica

A fine giugno 2022, alla fine del percorso di implementazione previsto per la OM172, sono state svolte 3 interviste in profondità, 2 a docenti di Es1 che hanno svolto percorsi formativi in parte diversi e 1 ad una docente di Es2, per indagare, a partire dalle prime osservazioni emerse da focus group e percorso formativo, la terza domanda di ricerca:

3. A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot 1991)

Le domande delle interviste sono state strutturate a partire da quanto emerso rispetto alle resistenze all'applicazione dell'ordinanza dalle docenti in fase di formazione e durante i focus group.

Nel capitolo 5 entreremo più nello specifico delle premesse che stanno alla base della ricerca ed il quadro metodologico di riferimento. Nel capitolo 6 analizzeremo nel dettaglio la metodologia mixed-method e la costruzione del questionario (domanda di ricerca 1), mentre nel capitolo 7 ci concentreremo sulla metodologia della ricerca, dell'osservazione e della raccolta della documentazione in itinere durante le formazioni; sull'architettura delle formazioni; sullo studio di caso in Ricerca-Formazione; sulla metodologia di focus group finali ed interviste (domanda di ricerca 2 e 3).

Capitolo 5 - Premesse e quadro metodologico complessivo

Nell'affrontare una ricerca la prima domanda che dovrebbe porsi il ricercatore è quale sia il proprio paradigma di riferimento, inteso come "l'insieme di assunzioni o premesse che 'guidano l'azione' epistemica" (Mortari, 2007, p.19). Il paradigma è una cornice di fondo di premesse e convinzioni che non possono essere verificate, "un insieme di credenze di base che si ripercuotono sull'azione […] modellate dalla formazione dei ricercatori e, quindi, dal loro background disciplinare" (Mortari, Ghirotto, 2019).

Queste convinzioni influenzano l'approccio, l'oggetto e la coerenza di tutto il quadro di ricerca. Dichiarare il proprio paradigma di riferimento è un momento di verità per ogni ricercatore. Questa ricerca, condotta nella scuola, luogo di relazioni pluri-livello, ma anche luogo del fare, è stata profondamente influenzata da due paradigmi. Da una parte il costruttivismo sociale che ha come oggetto di ricerca i significati soggettivi costruiti dall'individuo nella sua rete di relazioni con gli altri, con l'ambiente, con problemi e opportunità. Presupposto gnoseologico è che la conoscenza non possa essere una rappresentazione oggettiva del mondo, ma l'elaborazione che gli individui fanno di questo. Il reale non è accessibile per quello che è, non possiamo costruirne una versione isomorfa che rappresenta conoscenza, ma la nostra mente ne costruisce una interpretazione, una narrazione, sulla base dei nostri filtri (Mortari, 2007). I significati, le narrazioni che la nostra mente costruisce, anche a partire dal contesto sociale con cui vengono negoziati, vanno studiati e compresi nella loro complessità "tenendo in considerazione il più possibile i punti di vista delle persone che partecipano, vivono, significano la situazione di studio" (Mortari, Ghirotto, 2019, p.20). Le domande di ricerca collegate al paradigma costruttivista sono ampie, si interrogano sulle esperienze reali dei soggetti e accettano che la dinamica debba essere fluida proprio per tener conto dell'interazione. Le domande di ricerca, in particolare la prima e la terza, sono fortemente influenzate da questo paradigma andando ad indagare significati individuali e collettivi, la loro costruzione in base al contesto e la negoziazione sociale.

Il secondo paradigma di riferimento è il pragmatismo e la sua attenzione alle ricadute pratiche delle ricerche. Secondo questo approccio non è importante interrogarsi sulla realtà del mondo esterno e non esiste un quadro filosofico di riferimento. Esistono dei problemi da risolvere, delle questioni da affrontare e bisogna dotarsi degli strumenti più efficaci per analizzarli ed affrontarli. La seconda domanda di ricerca e la metodologia che sottende tutto il percorso sono stati fortemente influenzati da questo paradigma.

Fatta questa premessa di fondo, è utile soffermarci sul percorso di genesi di questa ricerca, perché ne ha condizionato non solo le premesse, ma anche i metodi, la prospettiva e la direzione. Di fronte all'arrivo improvviso della OM172 e della richiesta alle scuole di dotarsi di strumenti propri e percorsi su misura di formazione, molti istituti hanno cercato nelle università dei partners che li accompagnassero. I gruppi di ricerca accademici si sono interrogati su quali fossero strumenti e metodologie più efficaci per accompagnare le scuole nel cambiamento.

La presente ricerca si colloca in questo contesto più ampio di indagine che ha coinvolto le comunità di pedagogisti e si è sviluppato a partire da richieste concrete di formazione di ambiti territoriali e singoli istituti. La costruzione di percorsi formativi per comunità diverse fatta da gruppi di ricerca con expertise, prassi organizzative distinte e specifiche ha portato a maturare interrogativi e risposte preliminari sul tipo di formazione efficace, sugli inciampi possibili, sulla progressione didattica più efficace, sulle difficoltà incontrate dalle docenti.

Questa ricerca parte proprio da queste riflessioni collettive e dai percorsi svolti con le scuole tra febbraio e giugno 2021, che hanno portato a formulare le seguenti domande di ricerca:

1. Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti delle scuole incontrate nei percorsi formativi? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?
2. OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?
3. A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot 1991)

Le domande di ricerca aperte -e solo in parte indagate da letteratura precedente- hanno richiesto l'utilizzo di metodologie di ricerca sia qualitative che mixed-method (Trinchero, Robasto, 2019). La scelta dell'impostazione metodologica è legata alla domanda di ricerca e al modo più coerente per investigarla. A distinguere le impostazioni non è solo la tipologia di dati raccolti, ma l'obiettivo della ricerca, il modo in cui i dati vengono analizzati e in cui i risultati vengono comunicati (Mortari, Ghirotto, 2019). E' possibile, ad esempio, applicare in maniera esclusiva

metodologie quantitative a fronte di proprietà conosciute e trasformabili in variabili prima dell'analisi. Nel nostro caso la OM172 introduce una metodologia di valutazione nuova per la scuola italiana. Questa novità viene introdotta non nella "scuola" in generale, ma in unità complesse, cioè gli istituti comprensivi e le direzioni didattiche, che sono ambienti diversi per storia, cultura professionale, territorio di afferenza, composizione del collegio docenti, formazioni effettuate e caratteristiche della leadership. Di fatto ogni istituto è un "caso" a sé, ma è anche popolato da individui portatori di storie personali e professionali diverse e di una propria visione dell'insegnamento-apprendimento, spesso non esplicitata.

Questa complessità di piani si traduce in un disegno di ricerca complesso e caratterizzato da una molteplicità di strumenti, che abbiamo cercato di sintetizzare in tabella 6.

Tabella 6 Piano riassuntivo del disegno di ricerca

Domanda di ricerca	Metodologia	Strumenti	Unità di analisi
Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?	Mixed-Method	Questionario con domande sia chiuse che aperte	Singoli docenti di 4 istituti denominati come: Es1, Es2, Es3, Es4
OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?	Qualitativa: Studi di caso, triangolazione.	Osservazioni durante la formazione, focus group, interviste in profondità	2 istituti: Es1 e Es2
	Qualitativa: Studio di caso in ricerca-formazione	Osservazioni durante le progettazioni ed in classe, materiali costruiti	2 classi quinte di un istituto: Es1
A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"?	Qualitativa: studio di caso	Interviste in profondità, con la ripresa di alcune criticità emerse già in fase di formazione e dai focus group	2 istituti: Es1 e Es2

La ricerca è iniziata in ottobre 2021 dopo che le scuole avevano affrontato due momenti valutativi applicando OM172 nell'anno scolastico 2019-2020 (in periodo di DAD). Nella sua costruzione, in mancanza di un codice di condotta nazionale per i ricercatori in educazione, fa riferimento al codice comportamentale ed etico della European Childhood Education Research Association[33] (Mortari, Ghirotto, 2019). Le docenti che hanno partecipato a formazioni, questionari, focus group, interviste sono sempre state informate della ricerca in corso, hanno accettato di partecipare ed erano consapevoli di potersi ritirare in qualsiasi momento. Le partecipanti sono sempre state informate in caso di registrazioni audio o video e hanno confermato il consenso. Questionario, protocolli dei focus group e delle interviste sono stati costruiti per non essere troppo gravosi per le docenti in termini di tempo impiegato ed attenzione. La durata media della compilazione del questionario è stata 15 min, del focus group 1h e 30 min e delle interviste 30 min. Si è scelta quasi sempre la modalità online, sia per i limiti imposti dalla pandemia sia per venire incontro alle esigenze delle partecipanti. Tutti i passaggi della ricerca sono stati condivisi con le partecipanti e sono state organizzate diverse occasioni per la condivisione dei dati e la discussione sui risultati. I dati sono stati trattati in forma anonima e aggregata.

5.1 Prima domanda di ricerca: formati pedagogici e cambiamento

Per la prima domanda di ricerca, si è partiti dalla somministrazione di un questionario composto da domande aperte e chiuse in 4 istituti comprensivi, che hanno organizzato autonomamente percorsi di formazione sulla OM172 cominciati a cavallo tra ottobre e dicembre 2021. Per la presentazione delle domande e delle scelte metodologiche attuate si rimanda alla sezione successiva di questo capitolo.

Due di questi istituti, denominati Es1 ed Es2, saranno oggetto dei percorsi formativi analizzati nel presente lavoro dottorale (seconda e terza domanda di ricerca). Per questi il questionario ha fornito anche elementi di contesto sulla cultura valutativa e didattica da poter utilizzare come elementi di confronto.

Per cercare risposte alla prima domanda si è scelto un approccio mixed-method basato sul confronto tra domande aperte e chiuse dei questionari somministrati. In estrema sintesi, con questo strumento si è inteso indagare le idee delle insegnanti sulla valutazione, sulla propria autoefficacia, sulle strategie didattiche, sugli strumenti valutativi, sui cambiamenti in questi

[33] https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf - ultima consultazione maggio 2023

aspetti collegati all'implementazione dell'Ordinanza e ai propri percepiti bisogni formativi. Questi costrutti, infatti, sono già stati indagati in letteratura, seppur non all'interno di un quadro di ricerca come quello che presentiamo, rendendo possibile un'indagine quantitativa basata sulla selezione di una serie di strumenti, che verranno illustrati nei prossimi paragrafi. Parallelamente si è cercato di fare emergere alcuni impliciti delle docenti, in particolare sull'organizzazione della classe, il ruolo di discenti e docenti, lo scopo fondamentale dell'insegnamento e il senso profondo di insegnamento ed apprendimento. Questi aspetti sono indagati in letteratura con altre tipologie di strumenti. Si è tentato qui di farli emergere attraverso stimoli aperti costruiti per questa occasione che portassero le docenti a raccontare il proprio agito in classe.

Si è indagato il possibile legame tra l'idea di insegnamento ed apprendimento delle insegnanti, il loro habitus da un lato e la cultura della valutazione, le consapevolezze rispetto all'applicazione della OM172 e più in generale la percezione di autoefficacia dall'altro lato. L'ipotesi è che, a partire da queste idee implicite, i docenti sviluppino idee sulla valutazione, sulle metodologie didattiche efficaci, sulla predisposizione ad "abbracciare" o resistere al cambiamento. Se l'ipotesi trovasse conferma dai dati raccolti, avremmo evidenze che un approccio formativo che facesse emergere questi impliciti, costruisse la proposta a partire da questi, proponendo percorsi differenziati per profili diversi di docenti, potrebbe garantire una maggiore efficacia. Si è scelto quindi di aggiungere una sezione qualitativa alla parte quantitativa del questionario per catturare dei profili tendenziali di docenti, che ci orientino nel capire la postura nei confronti dell'Ordinanza e la disponibilità di modificare la propria azione didattica per tenerne conto.

I dati raccolti dai questionari sono stati analizzati in una duplice modalità. Rispetto alla domanda: *Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro?* si sono considerate come unità di analisi le singole docenti, come unico campione complessivo a prescindere dagli istituti; invece, per esaminare il quesito: *Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?* si sono utilizzati i risultati aggregati a livello di istituto. Infatti, i dati raccolti dai questionari hanno contribuito a fornire una fotografia degli istituti Es1 e Es2 prima dell'avvio dell'attività formativa. Fotografia da utilizzare insieme e tenendo conto delle caratteristiche delle formazioni e dei temi che emergono da focus group ed interviste per indagare in profondità le origini della resistenza al cambiamento e quali caratteristiche dei docenti, dell'ambiente o della formazione possono contrastare queste resistenze.

5.2 Seconda domanda di ricerca: formazione efficace

Per rispondere alla seconda e alla terza domanda di ricerca si è scelto un approccio qualitativo. "Qualitative research consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world." (Denzin&Lincoln, in Creswell, 2013, p.44). Era importante infatti indagare in profondità, nelle percezioni e nel vissuto delle insegnanti sia le implicazioni della OM172 sia le conseguenze della formazione, rispetto alle caratteristiche distintive dei singoli istituti.
In uno di questi (da qui in poi Es1) la formazione è stata organizzata e gestita, in modo autonomo, da una formatrice esperta, con esperienza da docente, dirigente scolastica e tutor di tirocinio ed esterna all'Accademia che ha accettato di far partecipare l'autrice della presente tesi dottorale alla formazione per poter osservare dinamiche, effetti, situazioni in contesto senza avere la responsabilità diretta della gestione del corso. Nell'altro (da qui in poi Es2), invece la formazione è stata gestita direttamente dalla ricercatrice e dalla professoressa Chiara Bertolini. La scelta di questo istituto come luogo di ricerca nasce dalla richiesta diretta di insegnanti e dirigente di svolgere un percorso di ricerca e formazione, a partire dalle domande della dirigente e delle referenti per curricolo e valutazione sull'applicazione dell'OM172 nel loro istituto, anche con l'applicazione del Lesson Study e con un'articolazione che prevedesse sia momenti di plenaria che momenti laboratoriali per un numero più ristretto di docenti.

Entrambi i percorsi di formazione sono stati costruiti a partire da riflessioni e lezioni apprese da una formazione pilota organizzata nella primavera del 2021 da un gruppo di ricercatori e tutor di tirocinio di UNIMORE e UNIPR tra cui tutte e tre le formatrici. Tra le riflessioni e i significati condivisi dai ricercatori in quell'occasione, anche i contenuti e implicazioni della OM172 e i passi necessari per una sua corretta implementazione nella scuola. Attraverso la disanima corale dell'Ordinanza e la conoscenza condivisa della scuola reale si è articolata una analisi e riflessione su come sostenere le docenti nell'adozione di pratiche più vicine alle nuove richieste, andando ad inquadrare le competenze necessarie e ad immaginare un impianto formativo organizzato attorno alla costruzione di esse. Al di là di questa condivisione iniziale, la formatrice di Es1 e le formatrici di Es2 hanno progettato i due percorsi qui analizzati in autonomia, senza confrontarsi.

Si è tenuto conto delle caratteristiche particolari degli istituti scolastici, come contesti d'azione e realtà circoscritte che insistono su uno specifico territorio e sono espressione di una storia e di una cultura professionale proprie, ancorché spesso non riconosciute in maniera consapevole, oltre

che di modelli di leadership diversi. Sono strutture del meso-sistema che hanno al loro interno un insieme di micro-sistemi, formati dalle singole classi e si relazionano con exo-sistema formato dal contesto cittadino, dalla società e dalle strutture amministrative (Bronfenbrenner, 1979). I singoli istituti sono stati considerati come mesocontesti da ricercare in profondità e quindi ognuno è stato oggetto di uno studio di caso.

"Lo studio di caso è lo studio della particolarità e complessità di un singolo caso, per arrivare a capire le diverse modalità che lo caratterizzano nelle diverse circostanze che possono presentarsi" (Lucidi, 2008, p.72). La complessità di piani su cui si muove questa riforma impone uno studio multimodale e multilivello delle realtà incontrate in una prospettiva olistica ed ecologica (Lucidi, 2008). Quelli presentati sono studi di caso strumentali, perché hanno l'obiettivo di capire il legame tra formazione docenti ed accoglimento di un cambiamento nella scuola (Creswell, 2013). Partono dalla descrizione del percorso formativo e dell'applicazione della OM172 nel singolo istituto per arrivare a formulare ipotesi e proposte per una formazione docenti efficace e per riflettere sugli esiti. Mutuando un termine usato da Michael Bassey il nostro lavoro punta ad individuare delle "fuzzy generalization". "This is the kind of statement which makes no absolute claim to knowledge, but hedges its claim with uncertainties. It arises when the empirical finding of a piece of research, such as 'in this case it has been found that…' is turned into a qualified statement like this: 'In some cases it may be found that…'" (Bassey, 1999, p.12). A partire dalla triangolazione dei dati emersi dai vari strumenti di ricerca si cercherà di arrivare a risposte alle domande di ricerca iniziali da intendere come ulteriori ipotesi che non pretendono di fornire verità assolute, ma di mettere in luce aspetti di un quadro di realtà complesso, multi-forme e dinamico, mantenendo margini di incertezza.

Per la natura immersiva dell'esperienza di formazione e per gli aspetti che si intendeva indagare è sembrato più utile adottare strumenti di indagine qualitativa. La ricerca qualitativa, infatti, raccoglie dati ed informazioni attraverso strumenti aperti e vari e procedure non standardizzate per arrivare alle unità di significato (Lucidi et alii, 2008). "Le ricerche reali si collocano lungo il continuum chiuso/aperto. Più una ricerca è aperta maggiore è la possibilità che scopra proprietà non previste a priori nei dati, maggiori sono i problemi che deve affrontare sul piano della validità e dell'attendibilità" (idem, p.33).

La ricerca qualitativa cerca di individuare classificazioni e tipologie a partire dall'esperienza in un'ottica interpretativa. Il paradigma interpretativo della ricerca qualitativa assume una prospettiva olistica, che vede il caso, sia questo un individuo o un'istituzione, come ente complesso e non solo somma di parti. In questo senso è il caso l'oggetto di analisi e non sono specifiche variabili identificabili in letteratura. Si cerca di estrarre dalla realtà le caratteristiche

essenziali, interpretarle, individuarne i legami e, in questo caso ricercare regolarità di comportamenti. (Creswell, 2013)

La natura di questa interpretazione è dibattuta dagli studiosi. Silverman, ad esempio, mette in guardia rispetto al cercare dei significati nascosti nella testa della gente e predilige l'utilizzo sia di dati che si possono riscontrare nella realtà, come i documenti prodotti o le osservazioni, che di dati stimolati dal ricercatore, come le interviste, "to find the sequences ('how') in which participants' meanings ('what') are deployed" (2011, p.17). In questo senso diventa meno importante chiedersi quale sia la verità, perché il centro è come la realtà e i discorsi delle persone si strutturano. In ogni caso gli studiosi sono concordi nel distinguere la ricerca quantitativa e qualitativa proprio nella varietà e apertura dei sistemi di indagine.

A fronte di una domanda di ricerca di partenza, la costruzione di ipotesi avviene in divenire. Si fonda quindi su un processo di ricerca in divenire più che su un disegno caratterizzato da fasi e da un metodo specifico. I casi vengono scelti sulla base delle loro caratteristiche e non sulla significatività statistica, per restituire profondità interpretativa e complessità piuttosto che ampiezza e generalizzazione (Corbetta, 1999).

Data la variabilità della situazione italiana da un punto geografico, culturale e antropologico, non è sembrato possibile scegliere degli istituti comprensivi come studi di caso per renderne i risultati generalizzabili all'intero territorio. Gli istituti sono stati scelti sulla base della intenzione e volontà sia della dirigenza che dei docenti a lavorare con le ricercatrici. Dato che lo studio di caso ha coinvolto momenti sia di formazione che di ricerca, questa disponibilità a mettersi in gioco in maniera attiva è stata valutata come una caratteristica imprescindibile. Questi casi sono stati considerati comunque emblematici sia per caratteristiche dei docenti che per dimensioni che per tessuto socio-culturale del territorio di riferimento (Silverman, 2011).
I due istituti oggetto degli studi di caso, Es1 e Es2, sono ubicati in due capoluoghi di provincia di regioni diverse e hanno tipologie diverse perché l'uno è un istituto comprensivo e quindi comprende 3 ordini di scuola, infanzia, primaria e secondaria di primo grado, mentre l'altra è una direzione didattica, che comprende quindi solo scuole primarie, consentendo una diversificazione territoriale e organizzativa. Le formazioni in questi istituti si sono svolte quasi interamente online e nello stesso arco temporale, tra novembre/dicembre 2021 e marzo 2022.

Si è cercato di utilizzare tutta la varietà di strumenti a disposizione della ricerca qualitativa per dare una risposta alla seconda domanda di ricerca:

1. l'osservazione diretta durante le formazioni e le discussioni;

2. interviste e focus group per capire comportamenti, idee e motivazioni dell'agire;
3. documenti prodotti durante le formazioni come spie del percorso svolto da singoli docenti e gruppi all'interno degli istituti.

Rispetto alla formazione svolta in Es2 sono stati raccolti gli elaborati delle docenti e una documentazione attraverso un diario di bordo. E' uno strumento scelto perché

> Diario di bordo: sviluppa capacità di osservazione, documentazione, riflessione – consente di fermarsi, riflettere sulle emozioni e sui processi cognitivi, non solo per poter rileggere l'accaduto, ma per riviverlo con distanza aiutandoci a reinterpretarlo anche mentre lo scriviamo– vero solo se non è un obbligo, ma una necessità personale, si può ottenere scrivendo solo gli episodi percepiti come significativi, ma in questo modo potrebbe succedere che si perdano episodi che sarebbero apparsi significativi alla rilettura --> pratica della scrittura quotidiana. Cioè aiuterebbe a ampliare le analisi svolta con l'osservazione; sviluppare la capacità di indagare i processi cognitivi; individuare contraddizioni ed emozioni. Possono contenere vari tipi di entrate: descrizioni, narrazioni, valutazioni, intuizioni, espressioni di vissuti emotivi, ipotesi. (p.95) Importante dare una struttura, data e luogo, contesto, lasciare il margine per indicazioni, codici colore, usare etichette.

Per quanto riguarda la formazione in Es1, gestita come si ricorderà da un'altra formatrice esterna, la ricercatrice ha assunto una postura di osservazione partecipante (Corbetta, 1999). Per entrambe le formazioni, sono state analizzate l'architettura complessiva, la progressione didattica, i materiali presentati, le modalità di interazione, le esercitazioni proposte, la restituzione di queste.

Per garantire l'affidabilità di questi strumenti si sono utilizzate una serie di accortezze, tra le quali: documentare il processo e le procedure utilizzate in fase di raccolta dei dati, registrare ove possibile fedelmente le parole delle docenti, utilizzare un linguaggio descrittivo e non giudicante, procedere alla registrazione immediata di note sintetiche da precisare il prima possibile. Per garantire la validità dello studio, si è cercato di costruire sia top-down che bottom-up delle categorie per l'analisi dei materiali raccolti e svolgere delle analisi tematiche (Braun, Clarke, 2006) sulla base delle osservazioni raccolte durante le formazioni e dei focus group per poi cercare eventuale conferma nelle interviste in profondità. Sempre per garantire la validità dello studio, nessuno dei materiali raccolti è stato escluso dall'analisi tematica, ma tutte le parti di focus group ed interviste sono state considerate nell'analisi tematica (Comprehensive data treatment). Dove appropriato, si sono usati dei quantificatori per verificare e controllare il numero delle occorrenze dei codici dell'analisi tematica, all'interno degli specifici focus group o interviste (Silverman, 2011).

Nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022 si è svolto uno studio di caso in ricerca-formazione (Asquini, 2018; Bortolotto, 2020) in uno dei plessi dell'istituto di Es1, che ha coinvolto due insegnanti di italiano di classe quinta. Questo particolare percorso di formazione ha consentito di mettere a fuoco altri aspetti della formazione e dei cambiamenti richiesti dalla OM172.

Qualche settimana dopo il termine della formazione sono stati svolti alcuni focus group online specifici per ogni istituto, ciascuno con 6/8 insegnanti coinvolti nella formazione. Precisamente, sono stati condotti un focus group per gli insegnanti che oltre ad aver partecipato alla formazione facevano anche parte di gruppi ristretti sulla valutazione presenti negli istituti prima ancora dell'avvio dei percorsi formativi, un focus group per insegnanti che avevano solo partecipato alla formazione, ma non appartenevano al gruppo ristretto sulla valutazione ed uno, svolto solo per Es2, per insegnanti membri del collegio docenti che non avevano svolto la parte della formazione più laboratoriale , ma solo gli incontri plenari. L'architettura della formazione verrà meglio descritta nelle prossime pagine. Si è scelto il focus group come strumento perché consente di andare in profondità nei costrutti analizzati, ma partendo da una discussione collettiva e non individuale. E' uno strumento che offre la possibilità di far emergere somiglianze, differenze, ma anche riflessioni comuni e nuove consapevolezze co-costruite dal gruppo.

5.3 Terza domanda di ricerca: resistenze e cambiamento

Infine, in giugno, dopo la fine della scuola e la consegna dei documenti di valutazione alle famiglie, sono state effettuate 3 interviste individuali semi-strutturate a docenti che non ricoprono particolari incarichi istituzionali nei propri istituti. Sono 2 insegnanti di Es1, una delle quali aveva partecipato allo studio di caso, mentre l'altra aveva svolto solo la formazione di istituto e 1 insegnante di Es2, che aveva svolto la formazione laboratoriale. Diversi criteri hanno orientato la scelta delle 3 docenti intervistate. Si sono cercate docenti che:

1. avessero una anzianità di servizio simile,
2. provenissero da entrambi gli istituti oggetto di questa ricerca,
3. fossero sia docenti curricolari che di sostegno, e avessero partecipato ai percorsi formativi di durata più lunga,
4. non rivestissero ruoli particolari attraverso i quali avrebbero potuto acquisire consapevolezze sulla OM172 e la nuova valutazione diverse da quelle maturate nel corso della formazione,
5. fossero disponibili ad essere intervistate dopo la fine dell'anno scolastico.

Il campione intervistato è chiaramente ridotto e non può essere usato da solo per analizzare gli esiti di attività formative diverse. Tuttavia, le interviste hanno consentito di andare in profondità nel vissuto personale del singolo docente per catturare somiglianze e differenze sia nell'applicazione dell'Ordinanza sia nei sentimenti generali legati al cambiamento. Le domande sono state costruite a partire dagli elementi emergenti dai focus group sull'interpretazione dell'ordinanza, le opportunità percepite, le fatiche collegate all'implementazione e le resistenze al cambiamento. Dalla loro analisi emergono elementi di apprezzamento della OM172, ma anche di rifiuto e resistenza, alcuni in continuità, altri in discontinuità con gli aspetti emersi dai focus group. Proprio questo confronto ha consentito di rispondere almeno in parte alla terza domanda di ricerca. Sempre dal confronto tra focus group ed interviste si è potuto individuare come tipologie di formazione diverse abbiano condizionato l'atteggiamento verso la riforma.

Si è scelto di non riproporre uno strumento di indagine quantitativa a fine del percorso formativo, perché le domande di ricerca 2 e 3 vanno a indagare caratteristiche legate a un preciso contesto sia lavorativo che formativo e l'introduzione di un nuovo tipo di valutazione. Questo le rende domande più facilmente indagabili con strumenti qualitativi, per poter andare in profondità delle idee e delle scelte. "La ricerca qualitativa riguarda principalmente la 'comprensione' di un'esperienza, fatta direttamente dai partecipanti, all'interno di un setting definito" (Mortari, Ghirotto, 2019, p.36). La scelta di questa metodologia rende difficile la trasferibilità delle conclusioni di studio ad altri contesti, ma dato che lo scopo dell'indagine era andare in profondità delle dinamiche di ogni istituto inteso come specifico studio di caso e non rendere i dati immediatamente trasferibili. Questi aspetti potrebbero essere indagati con strumenti quantitativi in analisi future.

Bisogna anche considerare come l'applicazione della OM172 sia un processo a lungo termine, per cui non abbiamo ritenuto realistico ed utile ipotizzare spostamenti statisticamente significativi nelle consapevolezze e nelle pratiche auto-riportate sulla base di un percorso di formazione che ha coinvolto complessivamente 5 mesi di un anno scolastico. Avendo condiviso l'impianto complessivo della ricerca, andiamo ad analizzare ad uno ad uno gli strumenti utilizzati e il tipo di analisi svolte.

Capitolo 6 - Il questionario

Il questionario (si veda Appendice A) è stato somministrato a insegnanti di 3 istituti comprensivi della regione Emilia-Romagna e 1 direzione didattica della regione Umbria nel mese di novembre 2021, prima dell'avvio in Es1 e Es2 dei percorsi di formazione che saranno oggetto di successiva analisi.

È composto da 12 item suddivisi in:

- una sezione per la raccolta delle informazioni anagrafiche (anzianità di servizio, titolo di studio, ruolo ricoperto, discipline insegnate – per gli insegnanti curricolari) - 4 domande
- una sezione con domande a risposta aperta costruite per far emergere il vissuto quotidiano in classe, formulate diversamene per docenti curricolari e di sostegno – 1 item con 6 sottodomande
- una sezione sull'autoefficacia – 1 scala autoancorante con 4 domande
- una sezione su valutazione, didattica, OM172 e bisogni formativi collegati – 6 item di cui 4 scale autoancoranti e 2 domande a risposta multipla.

Nei successivi paragrafi, ciascuna sezione del questionario verrà descritta con maggiore precisione.

Dopo la raccolta, i dati sono stati sottoposti a diverse procedure di controllo. In particolare, sono stati effettuati controlli di coerenza interni tra le risposte fornite dalle insegnanti, ad esempio tra la corrispondenza delle risposte aperte ed il ruolo dichiarato. Per ripulire il dataset si è proceduto all'eliminazione di casi o per mancanza di più del 25% delle risposte, o per la presenza di un elevato numero di incongruenze nella compilazione (Cavalli, Argentin, 2010).

6.1 Sezione 1: Le informazioni anagrafiche

Data la complessità e la consistenza del questionario (6 domande a risposta aperta e 5 scale autoancoranti composte da vari items) si è deciso di limitare il più possibile il numero di domande della parte anagrafica.

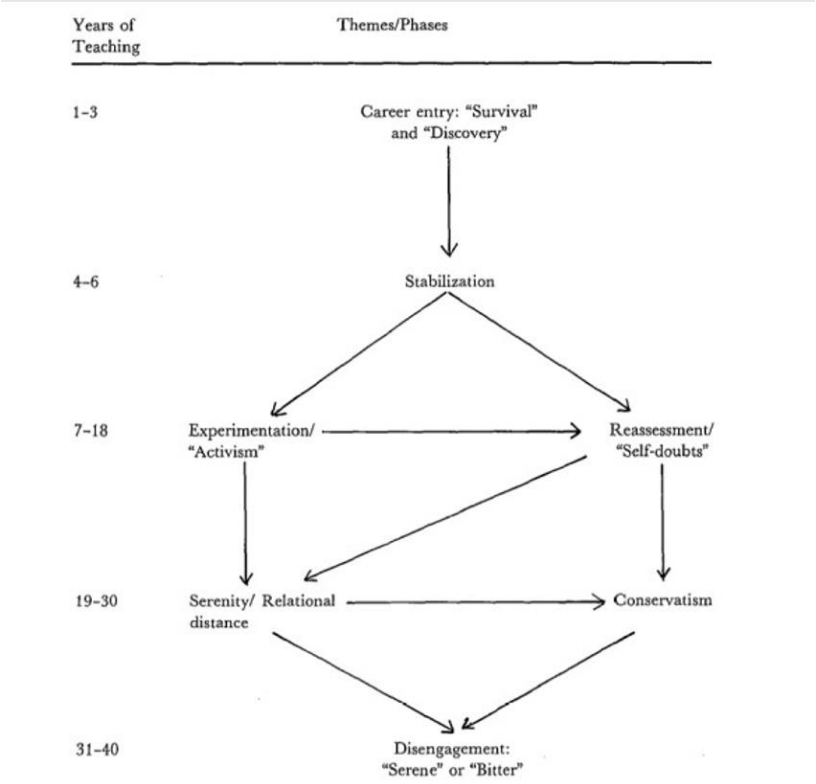
Gli anni di esperienza di insegnamento condizionano non solo l'idea di insegnamento ed apprendimento, ma anche l'approccio ai cambiamenti, la disponibilità a sperimentare, la percezione di autoefficacia e anche le necessità formative (Villegas-Reimers, 2003; Huberman, 1989). Per questo si è deciso di indagare questa dimensione ponendo la domanda: *Da quanti anni insegna complessivamente? (si considerino sia gli anni di ruolo che di pre-ruolo).*

Per esaminare le risposte, inizialmente si è deciso di dividere le rispondenti in tre fasce di anzianità in modo da suddividere il campione in gruppi equivalenti per numerosità delle rispondenti. Si sono così costruiti 3 intervalli: da 1 a 8 anni di anzianità, da 9 a 20 e da 21 a 40. In questo modo si sono individuati tre "scaglioni" omogenei per numero di docenti. Come gli studi dimostrano, però, tra docenti con anzianità di servizio da 1 a 8 anni c'è una grande differenza in termini di esperienza, belief, consapevolezze professionali, decisione di un percorso di vita. In particolare, gli insegnanti con 0-3 anni di servizio sono considerati novizi e identificati come un gruppo distinto da tutti gli altri (Fantilli, McDougall, 2009).

Per cercare di tenere maggiormente conto delle specificità legate all'esperienza professionale, le risposte sono state successivamente raggruppate sulla base delle categorie inquadrate da Huberman (1989) analizzando il ciclo di vita professionale degli insegnanti, anche rispetto a quello di altri professionisti. Ad una prima fase di entrata nella professione (1-3 anni di anzianità) caratterizzata da un insieme di paure, ansie di sopravvivenza e di inadeguatezza date dalla complessità che ci si trova ad affrontare, ma anche da entusiasmo delle scoperte quotidiane oltre che vulberabilità delle proprie posizioni entro il contesto scolastico entro cui iniziano a svolgere la professione; segue una fase (4-6 anni) di stabilizzazione, con la scelta definitiva della professione e l'entrata nella comunità professionale. In seguito (7-18 anni) comincia una fase di attivismo e sperimentazione: l'insegnante con più esperienza che si sente sicuro dei suoi mezzi cerca di aumentare la propria efficacia provando nuove metodologie didattiche. È in questa fase o nella successiva (19-30 anni) che alcuni insegnanti sperimentano una crisi di metà carriera, che per qualcuno si concretizza in uno scivolare nella routine e nella noia, mentre per altri diventa una vera e propria crisi esistenziale che li porta ad immaginare di lasciare l'insegnamento. I motivi sono vari, si va dalla frustrazione per il mancato raggiungimento dei risultati sperati, alla crescente consapevolezza dei limiti istituzionali, al più semplice desiderio di trovare nuovi stimoli per un mestiere che è diventato rutinario. Le traiettorie professionali sono molto diverse, c'è chi si riprende trovando nuovi stimoli, chi trova un equilibrio sereno con l'accettazione dei limiti dell'insegnamento, ma anche la consapevolezza delle potenzialità e chi invece mantiene sentimenti negativi fino alla fine della propria carriera. L'ultima fase (31-40 anni) si caratterizza per un distacco progressivo dalla professione che per alcuni è sereno, mentre per altri mantiene una componente di amarezza. Le fasi in sé sono confermate da vari studi in letteratura. Invece i momenti di crisi, di entusiasmo, di attivismo, sembrano dipendere da fattori personali che rendono difficili le generalizzazioni, soprattutto per quanto riguarda le due fasi centrali che comprendono il periodo da 7 a 30 anni di anzianità (Huberman, 1989).

Di seguito inseriamo la tabella riassuntiva costruita da Huberman (Figura 2), da cui emergono sia le fasi che le possibili traiettorie di carriera diverse da lui riscontrate nella ricerca svolta tra insegnanti svizzeri, confermate in letteratura da ulteriori studi.

Figura 2 Modello sintetico dei temi emergenti nel ciclo della carriera docente (Huberman, 1989, p.39)



La distribuzione dei docenti per le 3 fasce di età che abbiamo costruito per le analisi si sovrappone in parte a quella di Huberman: una prima fascia da 1 a 8 anni di anzianità, comprende prevalentemente le prime due fasce di Huberman; una seconda da 9 a 20 anni, include poco più della terza fascia e l'ultima da 21 a 40, comprende la quarta e quinta fascia. Abbiamo considerato in fase di analisi anche questa distribuzione che potrà risultare più funzionale per alcune delle indagini statistiche e che tiene comunque conto delle specificità di certi momenti della carriera dei docenti, pur semplificandole.

Altro aspetto che potrebbe rivelarsi significativo rispetto al modo in cui gli insegnanti accolgono la riforma e la formazione professionale ad essa collegata è il titolo di studio (Argentin, 2018). Un titolo di studio superiore dovrebbe implicare un maggior approfondimento di temi legati alla didattica e alla valutazione, ma anche una costruzione di strumenti personali di analisi e di riflessione. Questa maggiore consapevolezza dovrebbe emergere sia in una più articalata cultura della valutazione, che in una più solida percezione di autoefficacia. Potrebbe inoltre esplicitarsi

in un utilizzo più variegato di sistemi di valutazione e in una consapevolezza maggiore dei cambiamenti richiesti dalla OM172.

Altri elementi anagrafici richiesti e di cui abbiamo tenuto conto sono stati il tipo di ruolo ricoperto nell'anno scolastico, in modo da poter distinguere tra insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e insegnanti in organico potenziato. Questo per poter differenziare la formulazione delle domande a risposta aperta e per poter individuare eventuali differenze di approccio alla riforma. Di fatto però il numero esiguo di docenti di sostegno e di organico potenziato che hanno risposto al questionario ha reso poco interessante un'analisi delle loro domande aperte. Questa analisi è stata svolta solo per le risposte delle docenti curricolari, le più numerose.

Porre la domanda sulle discipline insegnate è sempre difficoltosa alla scuola primaria perché le insegnanti non sono disciplinariste, possono insegnare più discipline nel corso dello stesso anno e in accoppiamenti non obbligatori, talvolta dettati dalla consuetudine, ma più spesso da esigenze orarie e possono cambiare discipline insegnate da un anno scolastico all'altro, anche più volte durante la carriera. Le risposte fornite alla domanda su cosa si stia insegnando in un preciso momento dà una risposta attendibile perché la domanda è univoca, ma non sempre significativa in termini di esperienza di didattica disciplinare maturata. Per ovviare a questi problemi, si è chiesto di indicare le discipline insegnate prevalentemente durante la carriera.

6.2 Sezione 2: Cornici di riferimento sull'idea di insegnamento-apprendimento

C'è un consenso diffuso tra gli autori rispetto all'idea che nella pratica dei docenti si nascondano molti impliciti, conoscenze e credenze che orientano l'azione seppure su un piano di inconsapevolezza, formati pedagogici (Pentucci, 2018), habitus (Bordieau, 2013) di cui gli insegnanti possono diventare consapevoli solo attraverso un processo riflessivo. La mancata emersione di questi impliciti porta con sé tutta una serie di conseguenze. Quelle più interessanti rispetto a questo lavoro di ricerca sono: il possibile scollamento tra gli strumenti e le tecniche didattiche che un docente ritiene di usare e la loro reale applicazione; la possibile mancanza di coerenza tra percorsi didattici e momenti valutativi; la resistenza ad un cambiamento che porta con sé una idea di scuola diversa dagli impliciti delle docenti. Questa resistenza al cambiamento si può rompere se l'insegnante diventa consapevole delle proprie cornici di senso, degli impliciti e si rende conto che non sono funzionali a rispondere alle esigenze didattiche.

Come abbiamo visto le idee delle insegnanti rispetto ai concetti di apprendimento e di insegnamento si formano durante tutta l'esperienza scolastica e non solo nella fase di costruzione delle competenze professionali (Pentucci, 2018, Altet, 2006). Vengono anzi profondamente

condizionate dalle proprie esperienze scolastiche. Far emergere gli impliciti che sottendono alle azioni degli insegnanti non è facile, ma è una delle vie per attivare il cambiamento delle pratiche. Le domande dirette non servono, perché parliamo di "belief" e non di conoscenze esplicite. Nell'indagare come far emergere questi impliciti abbiamo incrociato una serie di studi che hanno usato il disegno come meccanismo per farli emergere al fine sia di conoscerli (domanda 1) che di instaurare processi riflessivi con le insegnanti in modo da poterli successivamente rivisitare ed eventualmente modificare.

> *The discipline of art therapy views drawings as key tools for understanding patients' thoughts and feelings, including helping them making sense of their current life situation. Adler (1982) showed that drawings offer not only a chance to reflect upon personal feelings and attitudes toward certain people or situations but also an opportunity to communicate cultural issues and values which are prevalent within a specific living environment (Markic and Eiks, 2015, p.259).*

6.2.1 La scala DASTT-C

Il disegno è usato per la sua capacità di far emergere impliciti e credenze al di là delle conoscenze consapevoli. Il disegno è uno strumento molto utile quando è possibile incontrare e lavorare insieme al rispondente, molto meno in caso di un questionario somministrato online come nel caso del presente lavoro. Per questo si è ipotizzata una forma di adattamento di uno strumento basato sul disegno per riuscire a fare emergere le stesse idee anche da risposte a domande aperte. Lo strumento scelto è Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C) (Thomas et al., 2001).

Il DASTT-C parte da una semplice richiesta: "Immaginati nei panni di un insegnante di scienze. Disegnati come un insegnante di scienze al lavoro."[34]. Si chiede poi al rispondente di descrivere per iscritto in brevi testi cosa succede nell'immagine (Cosa fa l'insegnante? Cosa fanno gli studenti?). Questi testi aiutano a chiarire eventuali elementi astratti e confermare l'interpretazione delle immagini. A sostegno di quanto rilevato in letteratura sulla persistenza di queste immagini mentali legate alle proprie esperienze scolastiche e che, grazie al disegno, emergano aspetti esperienziali più che conoscenze consapevoli, i disegni raccolti presentano spesso anche dettagli precisi e non necessari ai fini della rappresentazione, come una forma

[34] "Imagine yourself as science teacher. Draw a picture of yourself as a science teacher at work" Markic, Eiks, 2015, p.265

particolare degli arredi, un disegno particolare nelle mattonelle del pavimento… e così via (Thomas et al., 2001)

Il risultato viene codificato attraverso una check list con 13 item. Gli item sono divisi in 3 categorie: docente, studenti e ambiente. Gli item indicati nell'analisi rappresentano elementi presenti nelle classi più tradizionali, come ad esempio la posizione del docente al centro della classe, gli studenti seduti in posizione frontale ad ascoltare, l'insegnante che spiega usando supporti visivi, etc.. Ogni volta che uno degli item della lista viene individuato nel disegno tracciato da una docente, il ricercatore lo spunta ed attribuisce un punto. Alla fine dell'analisi si contano tutti gli elementi individuati, quindi più alto il punteggio finale, più alto il numero di item propri di una scuola tradizionale presenti e quindi più tradizionale e centrata sulla figura dell'insegnante, l'idea implicita di scuola che la docente disegnatrice esprime.

Per la categoria docente, 3 item individuano tipi di attività che le docenti possono svolgere tutte insieme o separatamente. Se nel disegno dovessero apparire tutte, si attribuirebbero 3 punti :

1. dimostra esperimenti o attività,
2. spiega o da indicazioni (parla);
3. usa supporti visivi (lavagna, proiezioni,…)

Altri 2 item, invece, ne individuano la posizione:

1. al centro (di fronte alla classe)
2. posizione eretta (non seduto, né piegato)

Per gli studenti, 2 item individuano tipi di attività:

1. guardano e ascoltano;
2. rispondono a domande del docente o del testo

e 1 item riguarda la posizione:

1. seduti

Rispetto all'ambiente, ci sono 5 item che entrano in gioco se il disegno rappresenta un ambiente interno:

1. i banchi sono disposti in file (più di una)
2. la cattedra è davanti alla classe
3. gli strumenti scientifici sono sulla cattedra
4. sono presenti simboli dell'insegnamento (lavagna, lettere, poster…)

5. sono presenti simboli dell'insegnamento scientifico (strumenti, tavole…)

I punteggi individuano 3 fasce: da 0 a 4 item presenti, l'apprendimento e gli allievi sono al centro; 5 e 6 item presenti indicano una situazione intermedia, mentre punteggi da 7 a 13 indicano una visione dell'insegnamento tradizionale con il docente al centro.

> *The term "traditional" is characterized by teacher-centered classroom organization, objectives oriented on exclusively teaching science facts and the structure of the discipline, and a transmission-oriented view of teaching and learning. The "modern" end of the spectrum is comprised of and characterized by a student-oriented classroom organization, belief in the value of general educational objectives in the means of a scientific literacy for all, and constructivist learning (Markic, Eiks, 2015, p.267).*

6.2.2 Sviluppi successivi del DASTT-C: scale ancorate sui Belief

Per cercare di meglio catturare le sfumature di questo costrutto complesso gli autori creano delle scale che analizzano insieme i disegni e le risposte alle domande scritte con un approccio basato sulla grounded theory. Partendo dai disegni e dalle narrative cominciano una codifica libera che catturi le idee implicite di insegnamento ed apprendimento.

> *In applying Grounded Theory (GT), all information from the student teachers' and teachers' drawings and narratives were identified, marked, and labeled, providing most possible information related to teaching methods, content, teaching objectives, textual approaches, media, etc. More than 300 codes stemming from the process of open coding were created to describe the data (idem, p.266)*

Da qui si sono cercate somiglianze e accorpamenti di codici per familiarità. Raffinando e accorpando le codifiche per temi sovraordinatori i ricercatori hanno individuato tre macroacategorie: belief sull'organizzazione della classe, belief sugli obiettivi dell'insegnamento, e belief epistemologiche. Da qui, a partire dalle codifiche hanno definito 5 descrittori per ognuna delle tre scale ancorate con punteggi che vanno da -2 a 2, per definire la postura delle docenti rispetto ai tre temi organizzatori. Ecco le scale e gli indicatori.

Tabella 7 Belief sull'organizzazione della classe

-2	Strongly teacher-centered: L'insegnante è al centro di ogni attività, domina ogni attività, lezione, e usa strumenti multimediali per focalizzare l'attenzione degli studenti.

-1	Rather teacher-centered: L'insegnante è al centro dell'attività, ma interagisce con gli studenti; richiede risposte brevi dagli studenti, ma domina e controlla ogni attività nella classe
0	Neither . . . nor: Equilibrio tra attività centrate sul docente ed attività centrate sugli studenti; l'insegnante si sposta da un insegnamento focalizzato sull'insegnante ad uno focalizzato sugli studenti
1	Rather student-centered: Le attività degli studenti sono al centro, ma l'insegnante stimola e controlla tutte le attività degli studenti
2	Strongly student-centered: Le attività degli studenti sono al centro, gli studenti sono capaci almeno in parte di scegliere e controllare le proprie attività

Tabella 8 Belief sugli obiettivi dell'insegnamento

-2	Exclusively content-structure focused: Apprendere conoscenze è l'obiettivo centrale
-1	Rather content-structure focused: Apprendere contenuti è in primo piano, ma alcuni obiettivi non-cognitivi sono presi in considerazione
0	Neither . . . nor: Apprendimento equilibrato tra contenuto ed applicazioni o obiettivi non-cognitivi; obiettivi motivazionali potrebbero essere al centro
1	Quite scientific literacy-oriented: Apprendere competenze, problem-solving, pensare in contesti rilevanti e altri risultati emozionali sono importanti
2	Strongly scientific literacy-oriented: Apprendere competenze, problem-solving, pensare in contesti rilevanti e altri risultati emozionali sono the focus principale dell'insegnamento

Tabella 9 Belief epistemologiche

-2	Learning is receptive: L'apprendimento è un processo passive e supervisionato dal docente; l'apprendimento è trasmissione di informazioni
-1	Supervised learning with student-active phases: L'apprendimento segue un copione scritto dal docente, svolto dagli studenti, ma organizzato e supervisionato dal docente
0	Supervised learning with elements of constructivism: L'apprendimento è supervisionato dall'insegnante, ma tiene conto delle credenze ingenue degli studenti o usa il problem-solving; il processo di apprendimento resta sotto la supervisione del docente
1	Rather constructive learning: L'apprendimento è un'attività autonoma e auto-diretta, ma è stimolata e parzialmente diretta dall'insegnante
2	Strongly constructive learning: Learning is an autonomous and self-directed activity and begins with students' ideas and initiatives

(Markic, Eiks, 2015, p.268)

Lo strumento è stato validato in ricerche successive ed usato per la formazione dei futuri docenti, ad esempio in Svizzera (Morago, Grigioni-Baur, 2017; Markic, Eiks, 2015). La capacità dimostrata di far emergere idee implicite connesse al processo di insegnamento ed apprendimento attraverso il rimando diretto al contesto classe, lo ha reso uno strumento interessante anche per questa ricerca, proprio per ottenere delle informazioni sugli impliciti da poter mettere in relazione con le pratiche valutative e l'idea di autoefficacia.

Lo strumento DASTT-C deve essere somministrato di persona dall'operatore, questo ha reso difficile usarlo in periodo di pandemia e più in generale lo rende uno strumento poco versatile per indagini con campioni ampi o semi-ampi. Si è cercato quindi di sostituirlo con un sistema che potesse essere somministrato all'interno di un questionario, ma che consentisse comunque un aggancio diretto con la pratica quotidiana in classe.

A questo fine è stata costruita una batteria di 6 domande a risposta aperta per le insegnanti curriculari, che cercavano di far emergere le pratiche didattiche delle docenti.

Alle insegnanti curricolari è stato chiesto:

Per aiutarci ad immaginare la Sua attività in classe, Le chiediamo di descriverci una sua tipica mattina di lezione:

1. *[Come comincia la lezione?]*
2. *[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?]*
3. *[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?]*
4. *[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?]*
5. *[Dove sta Lei durante la lezione?]*
6. *[Come si conclude la lezione?]*

Inoltre, le scale viste sin qui, sia il DAST che le belief sull'organizzazione della classe, belief sugli obiettivi dell'insegnamento, e belief epistemologiche cercano di fotografare sfumature diverse dello stesso fenomeno. E' difficile immaginare che una docente che veda l'apprendimento come ricezione di contenuti trasmessi non abbia un'idea di ambiente di apprendimento centrato sul docente e, all'estremo opposto, l'idea di un ambiente di apprendimento centrata sullo studente, è legata all'apprendimento come costruzione individuale di chi apprende. Il nostro tentativo è stato quello di catturare un altro aspetto della prospettiva del docente: l'apprendimento come fatto individuale, che avviene all'interno di ognuno e non ha bisogno di condivisioni e l'apprendimento come fatto sociale che avviene più efficacemente in una dimensione di relazione e di scambio tra pari e con gli adulti. Per poter analizzare i dati secondo questa nuova prospettiva abbiamo costruito due scale ancorate che vedremo in seguito (paragrafo 6.2.2).

6.2.3 Scala DASTT-C modificata per analizzare le risposte aperte al questionario

Per poter determinare se le domande poste nel questionario e le nuove scale di analisi catturino davvero le dimensioni di nostro interesse abbiamo modificato le scale originariamente pensate per la valutazione dei disegni, in modo da poterle utilizzare come indicatori per l'analisi dei testi.

I risultati di questa prima analisi sono stati messi in relazione con quelli ottenuti utilizzando le scale da noi costruite, per vederne l'accordo.

Presentiamo qui le modifiche che abbiamo apportato allo strumento DASTT-C e alle scale ancorate per poterli usare nell'analisi delle domande rivolte alle docenti curricolari.

Prima di tutto abbiamo valutato tutti quegli item legati fortemente all'ambiente visualizzato con il disegno, che non potevano emergere in una descrizioni a parole. Questi item sono:

1. gli strumenti scientifici sono sulla cattedra
2. sono presenti simboli dell'insegnamento (lavagna, lettere, poster…)
3. sono presenti simboli dell'insegnamento scientifico (strumenti, tavole…)

Il primo e il terzo non sono applicabili, perché non ci si può aspettare che emergano, dato il tipo di domande poste nel questionario. D'altra parte, non si è ritenuto opportuno appesantire ulteriormente il questionario con una domanda del tipo: descrivi la tua classe, che avrebbe potuto portare descrizioni in direzioni multiple e anche poco interessanti o comunque non centrate sui nostri temi di indagine. Ad esempio, l'insegnante avrebbe potuto rispondere: ampia, spaziosa e luminosa; oppure piccola; lunga e stretta che sono condizioni in qualche modo assegnate, perché caratteristiche proprie della stanza attribuita e non indicare affatto la disposizione dei banchi o la presenza di simboli dell'insegnamento. Altre domande più esplicite, quali: cosa è appeso alle pareti, oppure che strumenti usi, avrebbero potuto risultare invece "imbeccanti" e portare l'insegnante a parlare di cose ritenute da lui poco importanti o addirittura scelte da altri, dato che nelle classi insegnano spesso più insegnanti. Il DASTT-C misura la presenza di elementi come indicativi di una didattica trasmissiva e docente-centrica, ma alla domanda "che cosa è appeso alle pareti?" oppure "che strumenti usi?" tutti i docenti avrebbero potuto indicare oggetti e strumenti presenti non necessariamente sulla base dell'intensità dell'utilizzo e dell'importanza attribuita loro.

Il secondo item, invece, può emergere dalle risposte degli insegnanti, soprattutto ampliando la categoria dei simboli dell'insegnamento in modo che comprenda: lavagna, lim, quaderno, compito, appello, cattedra, libro di testo. Le insegnanti fanno riferimento a questi oggetti e rituali quando descrivono la propria posizione, le attività svolte in classe, l'inizio della lezione. Quindi si è scelto di mantenerlo. La loro esplicitazione indica una idea tradizionale della scuola, quando le docenti ad esempio usano espressioni quali: "dopo aver assegnato i compiti"; "Leggo, spiego usando il testo o la Lim"; "In maniera frontale alla cattedra e alla lavagna".

Altri item di difficile utilizzo rispetto al docente sono:

1. dimostra esperimenti o attività;
2. posizione dell'insegnante al centro (di fronte alla classe)
3. posizione eretta (non seduto, né piegato).

Il primo elemento di fatto non compare perché il questionario è stato somministrato ad insegnanti di scuola primaria di qualsiasi disciplina. Gli altri due possono essere in parte desunti, ma non nei termini espressi che riguardano, chiaramente percezioni visive. Sono stati modificati in:

1. in posizione centrale con esplicito riferimento a cattedra, lim, o lavagna;
2. il docente non fa esplicito riferimento a girare tra i banchi

Completano gli item che riguardano il docente i seguenti due che rimangono invariati:

3. spiega o fornisce indicazioni verbali;
4. usa supporti visivi (lavagna, proiezioni,…)

Rispetto alla posizione degli alunni, dato che il racconto verbale riguarda tutta la mattinata scolastica e non è la fotografia di un momento, diventa difficile cogliere la dinamicità rispetto al fatto che gli studenti siano seduti o in piedi, fuori o dentro l'aula, come nella versione originale del DASTT-C. Per questo si sono costruiti ad hoc due item:

1. seduti in posizione frontale (non a isole, non per gruppi), basta che sia menzionata anche se non in forma esclusiva;
2. non si fa riferimento a setting diversi o al fatto che la posizione frontale sia subita o dovuta al covid

Completano gli item che riguardano gli allievi i seguenti due che rimangono invariati:

3. guardano e ascoltano;
4. rispondono a domande del docente o del testo

Rispetto all'ambiente sono stati utilizzati i seguenti item in parte modificati:

1. la cattedra è centrale, davanti alla classe
2. sono indicati simboli dell'insegnamento (lavagna, lim, quaderno, compiti…)

Alcune risposte sono risultate incomplete o non pertinenti rispetto alla domanda o indeterminate. Ad esempio *cosa fanno gli studenti?* – "Cominciano ad avvertire un po' di stanchezza" oppure "dipende dall'argomento e giornata" o ancora "dipende". In questi casi è stato previsto di considerarle assegnando un punto, cioè interpretandole come segnale di visione tradizionale e trasmissiva della classe con gli studenti passivi che si stancano oppure hanno dei comportamenti

eterodiretti dalle decisioni dell'insegnante. Sono affermazioni che non spingono mai verso un ruolo attivo degli studenti, e non considerarle perché non rientrano nelle categorie previste farebbe perdere questa informazione.

Considerando la nuova modulazione degli item, il punteggio finale possibile sta in un range che va da 0 a 10, mentre il punteggio originale DASTT-C andava da 0 a 13, quindi anche i livelli vanno rimodulati in modo da rispettare la proporzione originale. La nuova scala prevede che punteggi da 0-4 indicano un'idea dell'organizzazione della classe centrata sullo studente, 5 è un punteggio intermedio che indica un equilibrio o un'indeterminatezza tra le due posizioni, mentre 6-10 sono punteggi che indicano un'idea dell'organizzazione della classe centrata sul docente.

Rispetto alle scale ancorate sui belief abbiamo focalizzato l'attenzione sull'organizzazione della classe e la visione epistemologica, rispettivamente *belief sull'organizzazione della classe* e *belief epistemologiche*, perché le credenze sugli obiettivi di insegnamento, individuati attraverso la scala *belief sugli obiettivi dell'insegnamento*, difficilmente possono emergere direttamente dalle domande poste, visto che non ci sono domande sui contenuti della lezione. Le codifiche rischierebbero di essere ricavate da inferenze implicite in altri elementi quali quelli che indichino, ad esempio, una didattica trasmissiva o attivante. In questo modo, però, la codifica porterebbe ad una correlazione tautologica. La scala sugli obiettivi di apprendimento, infatti, ha ad un estremo l'insegnamento come trasmissione di contenuti all'estremo opposto di apprendimento come costruzione di competenze scientifiche. L'affermazione "Classe capovolta; gli alunni cercano di spiegare ai pari cosa hanno capito, i loro dubbi o le loro certezze..." che indica un ambiente di apprendimento sociocostruttivista e centrato sugli allievi, non fa menzione di cosa siano i contenuti di questa trasmissione tra pari: definire che si focalizzi su competenze e non su conoscenze visto che l'approccio è attivo sarebbe un'inferenza, forse indebita, e comunque che va a codificare in altro modo gli stessi dati.

In sintesi, abbiamo codificato le risposte delle docenti curricolari alle domande aperte utilizzando: - la scala DASTT-C corretta, attribuendo 1 punto per ogni item presente;

- *belief sull'organizzazione della classe* e *belief epistemologiche,* leggendo tutte le risposte di una docente e attribuendo un punteggio complessivo sulla base dei descrittori delle scale ancorate.

6.2.4 Le nuove scale

Oltre alle scale appena viste e trovate in letteratura, le prime 4 domande[35] delle insegnanti curricolari sono state analizzate per cercare di rileggere le pratiche sulla base dell'idea implicita di insegnamento-apprendimento che da esse trapela. L'approccio usato è quella della content analysis (Silverman, 2011), con le codifiche basate su scale ancorate e i codici utilizzati per comporre scale quantitative.

A partire dalle tre diverse visioni di apprendimento ed insegnamento tratteggiate da Mary James (vedi par. 3.3) sono state costruite 2 scale ancorate di codifica delle risposte delle insegnanti (2022). Abbiamo denominato la prima scala: *sapere trasmesso-costruito* e la seconda *processo individuale-sociale.*

La prima scala (vedi tabella 10), *sapere trasmesso-costruito*, intende fotografare l'idea di insegnamento e apprendimento delle docenti: da un'idea di insegnamento come trasmissione di conoscenze che ha il docente al centro, ad una che ha lo studente ed i suoi processi di costruzione del sapere al centro. Ecco nel dettaglio i descrittori.

Tabella 10 Manuale finale di codifica della scala sapere trasmesso-costruito

Codice	Titolo	Descrittore della codifica
T – 1	*Trasmissione pura - Devono recepire!*	Il docente trasmette conoscenze, dirige senza nessun riferimento ai bambini. Se assegna il compito, non fa menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati.
As – 2	*Trasmissione preoccupandosi - Hanno ascoltato?*	Il docente trasmette conoscenze, dimostrando di essere consapevole che gli alunni debbano recepirle. Possibili segnali sono il riferimento a: motivazione, oppure all'attenzione, oppure al controllo di compiti, oppure a riprendere argomenti ed esplicitare il percorso di apprendimento. Il docente non parla esplicitamente di attivazione degli allievi. Se assegna il compito, lo spiega.
Ve – 3	*Trasmissione testando la comprensione - Hanno capito?*	Il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti trasmessi prima di proseguire con le spiegazioni. Questa verifica può essere fatta attraverso domande, esercizi, esercitazioni, o sollecitando interventi generici degli allievi

[35] [Come comincia la lezione?; Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?; Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?; Come si conclude la lezione?]

Aut – 4	*Attivazione autonoma - Hanno collegato con quello che sapevano?*	Agli alunni è richiesta una attivazione e costruzione diretta del proprio sapere. Non più una semplice dimostrazione di aver capito o di saper applicare quanto ascoltato o letto. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze o abilità pregresse, conversazioni, per trovare risposte e soluzioni o costruire prodotti
Mr – 5	*Attivazione riflessiva e metacognitiva - Hanno riflettuto, analizzato, pensato a come imparano*	Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e/o metacognitivo sugli apprendimenti

La seconda scala (vedi tabella 11), denominata *processo individuale-sociale*, si focalizza sull'ambiente di apprendimento organizzato dal docente e parte da un'idea di apprendimento come impresa individuale, dove ognuno impara da solo e per suo conto in modo individualistico ad un apprendimento come impresa sociale, in cui si impara insieme ed esiste un valore emergente in questo scambio.

Tabella 11 Manuale finale di codifica della scala processo individuale-sociale

Codice	Titolo	Descrittore della codifica
N-1	*Nessuna relazione*	Nessuna menzione di attività con altri. Il docente si concentra su cosa fa lei/lui, senza indicare risposte o reazioni degli allievi; gli allievi lavorano da soli senza confronto con altri, oppure fruiscono individualmente di attività svolte insieme (es. lettura ad alta voce, ascolto…)
Da-2	*Relazione docente-allievo, possibile interazione di gruppo*	Si fa riferimento alla relazione del docente con gli allievi, o legata ad attività generiche (lavoreremo) o individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, …) o con attività che potrebbero essere svolte sia dal gruppo sia da singoli col docente.
Dg-3	*Relazione di gruppo senza apprendimenti*	Si fa riferimento ad attività sociali svolte in gruppo che presuppongono interazione tra tutti i partecipanti senza specifico collegamento con attività scolastiche (Esempio: breve chiacchierata)
Gru - 4	*Relazione legata agli apprendimenti*	Svolgimento in gruppo di attività scolastiche: (es. esercitazioni collettive); oppure attività di gruppo con riferimento agli apprendimenti, ad esempio per ripresa collettiva di apprendimenti precedenti. Il livello di coinvolgimento collettivo nella costruzione degli apprendimenti risulta generico.
Co - 5	*Costruzione sociale di significati e apprendimenti*	Ripresa collettiva di apprendimenti precedenti o attività di gruppo, facendo riferimento esplicito alla co-costruzione di significati e attivando riflessioni comuni

Il processo per arrivare a questa definizione finale di codici e descrittori delle due scale è stato abbastanza complesso. Inizialmente entrambe le scale avevano 6 livelli ancorati. La prima versione di codici e descrittori è stata costruita dalla ricercatrice. Rileggendo le risposte delle docenti, alla luce dell'articolo della James (2022), la ricercatrice le ha raggruppate per livelli di prossimità agli estremi della scala, ricercando somiglianze e differenze per costruire indicatori del progressivo passaggio da un estremo all'altro.

Questa prima bozza di indicatori è testata sia confrontando le codifiche di risposte diverse della stessa insegnante che confrontando codifiche di risposte di vari docenti alla stessa domanda. Dopo questa prima operazione di limatura, sono stati svolti 5 cicli diversi di codifica di item scelti in maniera randomizzata da parte di codificatori indipendenti[36]. Da un ciclo all'altro, le codifiche sono state disambiguate, procedendo inoltre a chiarire i descrittori di entrambe le scale, modificare alcuni elementi del manuale di codifica in modo da renderlo più chiaro (ad esempio aggiungendo dei titoli riassuntivi per ognuno degli elementi della scala) ed eventualmente accorpare ed eliminare dei livelli. I passaggi del processo, che evidenziano gli elementi rimasti uguali da un round di ricodifica all'altro (in nero) e quelli modificati (in rosso) sono sintetizzati in appendice G.5 nelle tabelle 109 per la scala *sapere trasmesso-costruito* e 110 per la scala *processo individuale-sociale*.

In generale, per entrambe le scale da subito la lunghezza dei descrittori si è rivelata difficile da gestire per i codificatori, come si evince dai passaggi delle tabelle 109 e 110. Di qui l'esigenza tra il primo e il secondo round, di aggiungere dei titoli, che "catturassero" in sintesi il senso di ogni livello. Tra il secondo e terzo round di codifiche sono stati aggiunti degli esempi, per cercare di esplicitare meglio e concretizzare l'idea contenuto nell'indicatore. La scelta si è rivelata poco efficace alla luce della variabilità delle risposte date dalle insegnanti, che non consentivano l'aggancio con una specifica formulazione. Per questa ragione, gli esempi rischiavano di essere fuorvianti e sono stati eliminati tra la terza e la quarta codifica. Si è poi introdotto un codice alfabetico per evitare l'implicito collegamento mentale tra numero e voto che emergeva dall'azione dei codificatori, con 1 visto come peggiore di 2 e così via.

Alla fine, i livelli di codifica sono stati ridotti da 6 a 5 per entrambe le scale. Per la scala *sapere trasmesso-costruito* sono stati accorpati i codici 4 (*Attivazione generica negli studenti di conoscenze pregresse, o per la costruzione di prodotti*) e 5 (*Richiesta di attivazione di conoscenze o abilità acquisite sia a scuola che nell'extra scuola, anche per elaborare risposte, trovare*

[36] Voglio ringraziare Pierina Giovanna Bertoglio, Rosa Buonanno, Camilla Cantadori, Daniela Caserta, Jennifer Coe, Mariangela Scarpini, Lucia Scipione, per il loro impegno e pazienza.

soluzioni). Nei fatti si sono rivelati non distinguibili in fase di codifica. Le risposte delle docenti non fornivano sufficienti elementi per poter differenziare tipi specifici di attivazioni richieste agli alunni, se generiche o volte alla risoluzione di questioni specifiche. Per la scala *processo individuale-sociale* sono stati i codici 2 (*Riferimento alla presenza di allievi, ma legata ad attività individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, vedere video…) con accenni alla relazione bidirezionale allievo-docente*) e 3 (*Riferimento generico alla relazione tra docente e gruppo come insieme di individui. Le azioni descritte possono risolversi sia in relazioni singole che in relazioni di gruppo. Si usa magari il noi, ma le attività non sono necessariamente da svolgere tutti insieme, possono anche ridursi a rapporti docente-singolo studente (esempio: Con l'accoglienza agli alunni)*) ad essere accorpati. I due codici intendevano distinguere tra il docente che cerca di instaurare relazioni bilaterali tra sé e gli allievi come singoli e invece colui che intende creare relazioni che coinvolgano tutto il gruppo. Questa operazione si è rivelata difficile a causa della stringatezza di alcune affermazioni e i codici sono stati uniti.

Abbiamo ritenuto importante distinguere tra l'insegnante che ritiene importante la dimensione sociale come momento di costruzione di rapporti amicali, per creare un ambiente piacevole dove gli allievi vogliano stare ed evitare dinamiche di scontro e l'insegnante che diversamente vive questa dimensione anche come un sostegno per gli apprendimenti. Da qui deriva l'inserimento di un codice per tutti quei momenti di socialità (giochi, chiacchiere sul proprio vissuto) che non hanno niente a che fare con gli apprendimenti. Inizialmente questa codifica era stata inserita con il codice 4, quindi oltre metà scala e dopo una prima dimensione relazionale sugli apprendimenti anche se non intenzionale (nello specifico *Riferimento generico alla relazione tra docente e gruppo come insieme di individui. Le azioni descritte possono risolversi sia in relazioni singole che in relazioni di gruppo. Si usa magari il noi, ma le attività non sono necessariamente da svolgere tutti insieme, possono anche ridursi a rapporti docente-singolo studente*). Questa posizione si è rivelata non corretta da un punto di vista teorico e fuorviante per i codificatori. In un continuo che arriva alla co-costruzione degli apprendimenti, le azioni degli insegnanti volte a creare un ambiente sereno in classe sono quindi state inserite al secondo punto della scala, anche se possono presentare una maggiore intenzionalità rispetto a relazioni studente-insegnante sugli apprendimenti che spesso restano bidirezionali e non si allargano al gruppo. Da qui l'inversione dei codici 2 e 3.

Utilizzare la scala si è rivelato molto difficile, in particolare per le codificatrici che erano anche insegnanti. È stato difficile per loro restare fedeli alle parole utilizzate dalle insegnanti nelle loro descrizioni, senza immaginare una situazione-classe più o meno legata al proprio vissuto e quindi

attribuire molta importanza a certi aspetti e molto meno ad altri. Inoltre, le codificatrici facevano spesso fatica a restare fedeli a tutti i descrittori ancoranti dei vari codici. Alcune tendevano a tenere presente solo gli estremi della scala attribuendo i codici intermedi sulla base della loro percezione di vicinanza o lontananza da questi.

Prendiamo ad esempio la risposta alla domanda *che cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?* "Cerco di sottoporre agli alunni domande stimolo, incidenti critici per sollecitare la discussione sull'argomento che intendo approfondire o sviluppare; in questa fase le attività sono sempre collettive." Una codificatrice dichiarava di non aver attribuito il codice Mr-5 nella prima scala *Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e metacognitivo sugli apprendimenti,* perché è l'insegnate che propone le domande stimolo e non li lascia liberi di gestire la discussione da soli, cosa che spingerebbe ancora di più nella direzione dell'autonomia che è una dimensione molto significativa ed importante. Gli altri codificatori avevano attribuito un codice 5 ritenendo che sia il riferimento agli *incidenti critici* che quello al *sollecitare la discussione* fossero spie del tentativo dell'insegnante di spingere gli alunni verso la riflessione e non una semplice attivazione del proprio sapere. Per questa codificatrice l'idea che lo stile di conduzione potesse essere più dirigista di quanto, secondo lei, auspicabile l'ha portata ad attribuire un codice Aut-4, la cui descrizione è: a*gli alunni è richiesta una attivazione e costruzione diretta del proprio sapere. Non più una semplice dimostrazione di aver capito o di saper applicare quanto ascoltato o letto. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze o abilità pregresse, conversazioni, per trovare risposte e soluzioni o costruire prodotti*.

Nel caso invece della risposta "discutono dell'argomento trattato" alla domanda: *cosa fanno gli alunni?,* una codificatrice sceglieva di attribuire un 3 nella scala 1, ovvero, *il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti trasmessi prima di proseguire con le spiegazioni. Questa verifica può essere fatta attraverso domande, esercizi, esercitazioni, o sollecitando interventi generici degli allievi*", nonostante non ci sia nessun riferimento ad una verifica di quanto trasmesso. Invece non considerava di poter attribuire un Aut-4, come fanno altri codificatori, che considerano la discussione un modo per attivarsi e costruire direttamente il proprio sapere, perché per lei non risulterebbe chiaro se l'insegnante assuma un ruolo attivo di costruzione di sintesi e quindi la discussione possa risultare veramente efficace, o si riduca ad uno scambio di opinioni. In fase di confronto per disambiguare le codifiche, la codificatrice pur concordando che la discussione è una forma di richiesta di attivazione e costruzione diretta del proprio apprendimento, e che il codice non andasse attribuito in base all'efficacia di quanto proposto dalla docente, ma in base all'idea di insegnamento ed

apprendimento che emerge dalle sue parole, non ha cambiato idea. Secondo lei le parole della docente non erano sufficienti a garantire che volesse strutturare una vera discussione e non un'interrogazione mascherata o una chiacchierata di ripasso generica.

Dalle discussioni tese a disambiguare le codifiche emerge come implicitamente le codificatrici si pongano davanti alle dichiarazioni delle docenti con un atteggiamento quasi valutativo, attribuendo punteggi più alti a rappresentare una migliore qualità di insegnamento. Per cercare di limitare questo atteggiamento e aiutare le docenti a restare maggiormente ancorate agli indici nell'attribuzione dei punteggi, al quinto passaggio di ricodifica si è deciso di modificare la codifica numerica in una codifica alfabetica, come già anticipato nella prima parte del paragrafo, ma anche in questo modo è difficile per le codificatrici, tutte docenti o educatrici, superare l'idea di chiedersi cosa l'insegnante faccia davvero più di quello che dichiara di fare.

Le codificatrici in generale riconoscono di farsi un'idea delle docenti leggendo una risposta dopo l'altra da cui poi è difficile staccarsi. Il rischio è quindi di codificare risposte simili in modo diverso sulla base dell'idea che ci siamo fatte dalle risposte precedenti dell'insegnante. Una conferma di questo potrebbe essere il fatto che la risposta con il livello più alto di accordo tra codificatori, per entrambe le scale, è quella alla prima domanda posta alle docenti[37]. Le risposte che risultano più difficili da codificare sono le due centrali[38], anche se lette insieme potrebbero fornire elementi emergenti per l'interpretazione dato che si riferiscono allo stesso momento della lezione, ma da due prospettive diverse.

Si è quindi deciso di procedere alla codifica delle domande con le scale revisionate attraverso il confronto con le codificatrici e tenendo traccia dei consigli e delle osservazioni e riflessioni congiunte. In seguito a questa fase di costruzione e ri-definizione dello strumento, la codifica utilizzata in fase di analisi è stata svolta in coppia, con un confronto diretto tra un codificatore-docente ed un codificatore-non docente, in modo da limitare i problemi di bias. Ad ognuna delle risposte delle docenti viene attribuito un punteggio per la scala 1 e un punteggio per la scala 2. Il valore complessivo attribuito ad una docente per la scala *sapere trasmesso-costruito* dipende dalla somma dei punteggi ottenuti dalla codifica delle 4 risposte. Lo stesso procedimento viene usato per l'altra scala *processo individuale-sociale*.

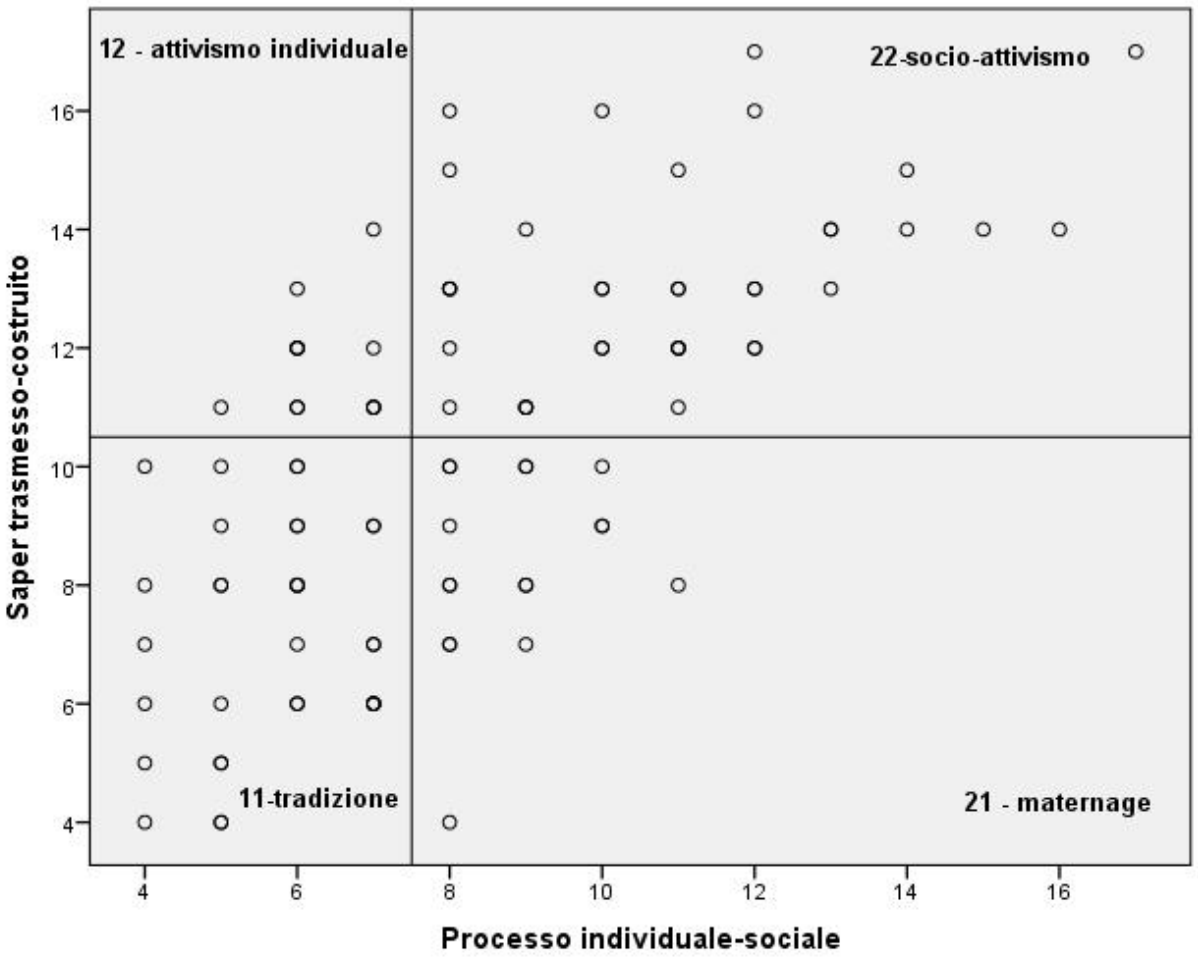
[37] *Come comincia la lezione?*
[38] *Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione? Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?*

Per poter cominciare a esplorare l'attendibilità delle scale costruite si è partiti da un'analisi della correlazione tra queste e le altre scale trovate in letteratura e già presentate. L'ipotesi è che la scala 1, cioè *sapere trasmesso-costruito* correli bene con la scala DASTT-C modificata per poter essere usata con le descrizioni verbali e con le scale ancorate belief sull'organizzazione della classe e belief epistemologiche, dato che cerca di far emergere aspetti omogenei e coerenti. Diversa è la situazione per la scala 2, *processo individuale-sociale,* che fotografa degli aspetti affini, ma non coincidenti o simili con le scale DASTT-C modificata e le due scale sui belief. Qui ci si aspetta una correlazione più bassa tra la scala *processo individuale-sociale* con le scale individuate in letteratura.

Come abbiamo visto, l'analisi delle risposte delle insegnanti appoggiata alle scale ancorate lascia molto spazio per interpretazioni individuali anche basate sulle proprie esperienze professionali, mentre la scala DASTT-C consente di controllare la presenza e l'assenza di certi elementi con un grado di accordo tra codificatori diversi del 90%. Anche le scale belief sull'organizzazione della classe e belief epistemologiche hanno dimostrato un buon grado di accordo quando sono state usate sui disegni. Modi diversi di codificare le stesse domande, se confrontati tra loro, potrebbero essere un'utile base per determinare quanto certe espressioni visive e chiaramente decifrabili come quelle usate nella checklist del DASTT possano davvero servire per individuare i costrutti complessi sulle idee di insegnamento e apprendimento che ci proponiamo di indagare.

Vedremo come le scale correlino tra loro in maniera significativa (vedi paragrafo 8.2) confermando l'idea che dall'analisi del racconto della pratica delle docenti si possa estrapolare la loro idea implicita di insegnamento ed apprendimento. I risultati della codifica delle nuove scale sono stati mappati sul piano cartesiano. Ogni docente è rappresentata da un punto sul piano individuato dal punteggio ottenuto nelle due scale. Sull'asse delle ordinate i valori della scala *sapere trasmesso-costruito*, mentre sull'asse delle ascisse quelli della scala *processo individuale-sociale,* come da figura 3.

Figura 3 Mappatura dei profili dei docenti sul piano cartesiano



Il piano cartesiano verrà diviso in 4 quadranti utilizzando le mediane delle due scale. Nel quadrante in basso a sinistra (11) si troveranno i docenti con un'idea trasmissiva ed individuale dell'insegnamento, in alto a sinistra (12) i docenti con un'idea individualmente costruita del proprio apprendimento, che attiva gli individui ma con poca importanza al contesto sociale, in alto a destra (22) i docenti con un'idea socio-costruttivista dei processi di insegnamento ed apprendimento per cui sia la parte di attivazione individuale che quella sociale risultano importanti, ed infine in basso a destra (21) i docenti con una visione trasmissiva dell'insegnamento che però avviene in contesto sociale. La tabella 12 presenta la distribuzione dei docenti nei vari gruppi, per la presentazione complessiva delle scale e dei profili docenti con esempi di codifiche si rimanda al paragrafo 8.2.

Tabella 12 Distribuzione complessiva delle docenti nelle tipologie individuate

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
11	33	25,0	33,3
12	12	9,1	12,1
21	17	12,9	17,2

22	37	28,0	37,4
Totale	99	75,0	100,0
Sostegno e potenziato non presenti nell'analisi	33	25,0	
Totale	132	100,0	

L'analisi statistica cercherà, infine, di descrivere i due profili di insegnante tendenziali agli estremi opposti (11 e 22) andando a vedere come si posizionano rispetto agli altri aspetti indagati dal questionario. Nello specifico sono stati raccolti dati sul senso di efficacia rispetto al contesto, le idee delle funzioni e delle caratteristiche della valutazione, gli strumenti valutativi e didattici usati prima e dopo l'Ordinanza, i bisogni educativi desunti. Questi aspetti sono stati affrontati nel questionario, attraverso domande quantitative che analizziamo di seguito.

6.3 Sezione 3: Percezione di autoefficacia

Per costruire questa sezione sono state prese in considerazione una varietà di fonti. La Ohio State teacher efficacy scale (OSTES) è una scala autoancorante a 10 livelli (1-10) che fornisce una serie di indicazioni di autoefficacia. Abbiamo analizzato quella ridotta con 12 item specifici della professione docente, come ad esempio: fornire esempi alternativi, formulare domande efficaci, motivare gli studenti (Tschannen-Moran, Hoy, 2001). Lo strumento è analitico e validato, il che dovrebbe garantire una buona accuratezza delle risposte. Nell'economia del questionario, abbiamo ritenuto utile ridurre la quantità di item che non indagassero nello specifico elementi di didattica e valutazione legati alla OM172. Non pensando di riproporre il questionario alla fine dell'attività formativa non sembrava utile entrare in un tale livello di dettaglio, perché non sarebbe stato comunque possibile controllare eventuali cambiamenti in questi aspetti.

È sembrato più adatto al contesto ritornare alle prime formulazioni del concetto di autoefficacia. "…the Rand researchers conceived teacher efficacy as the extent to which teachers believed that they could control the reinforcement of their actions, that is, whether control of reinforcement lay within them or in the environment" (Tschannen-Moran, Hoy, 2001, p.784). Questo modo di analizzare l'autoefficacia, non legata a specifiche azioni e momenti della didattica, ma a un sentimento generale è chiaramente più elusivo. D'altra parte, consente di farsi un'idea globale dell'atteggiamento del docente, non legata a specifiche azioni didattiche, ma ad una percezione generale che più facilmente si collega alle reazioni per l'introduzione di un cambiamento importante.

È stata scelta una scala autoancorante da livello 1 (mai) a livello 6 (quasi tutti i giorni) per indicare quanto spesso si fossero pensate le 4 affermazioni sull'apprendimento. Si sono prese le due affermazioni originali dei ricercatori Rand:

- *Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti*. Gli insegnanti molto d'accordo con questa affermazione considerano l'influenza ambientale come più potente di qualsiasi cosa possa fare il docente (item 1).
- *Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà*. L'accordo con questa affermazione, al contrario, potrebbe indica che il docente ha fiducia nelle sue capacità di poter superare ostacoli all'apprendimento (item 3) (Tschannen-Moran, Hoy, 2001, p.784).

A queste due affermazioni ne sono state aggiunte due nuove, costruite ad hoc, per andare a indagare altri due aspetti legati all'ambiente e non dipendenti direttamente dal docente:

- *Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento* (item 2).
- *Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna* (item 4).

Queste due nuovi enunciati cercano di indagare eventuali fattori positivi, che favoriscano l'apprendimento, fuori dal controllo delle docenti, e in quale misura questi determinino, per le insegnanti, successo o insuccesso scolastico. Includendo sia la dimensione del background familiare, che quella di caratteristiche innate dei ragazzi, si è valutato di avere un quadro più completo delle forze esterne in atti da contrapporre all'operato del docente.

6.4 Sezione 4: Effetti dell'Ordinanza (domande 7-12)

Prima di tutto si è voluto porre delle domande che indicassero il livello generale di consapevolezza rispetto alla cultura della valutazione. Per questo, nella domanda 7, si è indagato su quale sia la funzione più rilevante della valutazione secondo le docenti, a partire dalla letteratura di riferimento (Benvenuto, 2003; Hadji, 2017; Nigris,Agrusti (eds), 2021)

- Stabilire i livelli di competenza degli studenti
- Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
- Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli
- Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica
- Valorizzare gli studenti

A queste funzioni, ne abbiamo aggiunte altre da noi costruite per cercare di far emergere la componente burocratico-certificativa: Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…); o una visione della valutazione legata al creare una graduatoria tra studenti: Premiare gli studenti migliori.

Per entrare ancora più nel dettaglio delle convinzioni docimologiche delle docenti nella domanda 8 si è utilizzata una scala autoancorante con 6 item per esprimere il grado di accordo a partire da 1 *Completamente in disaccordo* fino a 6 *In totale accordo* su aspetti specifici della valutazione. Tra questi, la valutazione come parte integrante della didattica, la distinzione tra misura e momento valutativo, l'uso di strumenti diversi per valutare obiettivi diversi, la valutazione come momento di interpretazione di informazioni raccolte per dar conto del processo di apprendimento. (Benvenuto, 2003; Nigris,Agrusti (eds), 2021; Lichtner, 2004; Ebel, Frisbie, 1991)

Le domande 9, 10 e 11 sono un set di tre scale autoancoranti (da livello1 quasi mai - a 6 quasi sempre) ad indagare quanto l'insegnante usasse specifici strumenti valutativi e metodologie didattiche prima del dicembre 2020 e come l'introduzione dell'Ordinanza abbia al tempo del questionario (ottobre/dicembre 2021) cambiato questa situazione. Queste domande sono ispirate dall'indagine Talis 2013. Alcune risposte sono state modificate per tenere conto delle specificità italiane e delle caratteristiche della OM172. La scala è stata modificata da 1-4 livelli a 1-6 livelli, per questa ragione lo studio Talis non è servito come riferimento per la discussione dei dati.

A conclusione del questionario (domanda 12), dato che il passaggio successivo della ricerca sarebbe stata la formazione, si sono indagati i bisogni formativi. Chiedere ad un'insegnante, però, di indicare le proprie debolezze è sempre un rischio. Ammettere che ci siano aspetti della professione docente in cui non si è completamente sicuri è difficile per diversi professionisti. Per questo si è deciso di formulare la domanda così: *Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente?* Chiedendo di scegliere al massimo 3 aspetti. Le opzioni proposte toccano gli elementi fondamentali della OM172: la scrittura degli obiettivi, l'utilizzo di una varietà sia di strumenti valutativi che didattici, la raccolta e l'utilizzo di evidenze di apprendimento, ma anche aspetti più tradizionali come la valutazione della comprensione. Le alternative proposte per questa domanda sono state da noi definite a partire dallo studio della OM172 e della letteratura di riferimento (Nigris, Agrusti (eds.), 2021)

6.5 Modalità di analisi dei dati

I dati sono stati sottoposti ad analisi statistiche, sia descrittive che inferenziali. Sono state fatte analisi sia sul campione intero, composto da 132 questionari, che per singolo istituto. Le risposte alle domande aperte sono state analizzate per il campione intero delle docenti curricolari, 99 rispondenti, con alcuni riferimenti specifici ai singoli istituti.

I dati delle 5 scale autoancoranti (domande 6,8,9,10,11) sono stati analizzati inizialmente in modo da descrivere il campione e poi i singoli istituti rispetto ad esse. Questo ha consentito un quadro di riferimento sulle differenze e somiglianze tra gli istituti dove sono state svolte le formazioni.

Un secondo passo, che ha coinvolto tutto il campione, è stato analizzare i rapporti e le relazioni tra gli aspetti anagrafici da una parte e il senso di efficacia, l'idea di valutazione e gli strumenti valutativi e didattici dall'altra. Si è andati ad indagare se l'anzianità di servizio, il ruolo o il titolo di studio influenzassero l'idea di efficacia del docente o di dipendenza del successo scolastico da caratteristiche esterne alla scuola. Inoltre, si è cercata conferma che le stesse variabili anagrafiche si colleghino a certe visioni della funzione della valutazione, a maggiori consapevolezze docimologiche e all'idea di strumenti valutativi ed azioni didattiche pre e post Ordinanza.

I profili tendenziali delle docenti curricolari, costruiti sulla base delle domande a risposta aperta, con metodologia descritta nel paragrafo 6.2.4 e analisi descritta nel paragrafo 8.2, sono stati confrontati con le risposte alle domande anagrafiche (1-4) e alle scale autoancoranti (6,8,9,10,11), per andare a riconoscere le congruenze o incongruenze nei profili, Per organizzare più efficacemente questi confronti, si è deciso di accorpare i dati delle scale autoancoranti in tre blocchi: livello 1 e 2, che esprimono il mancato utilizzo; livelli 3 e 4, che presentano visioni intermedie e più indeterminate e livelli 5 e 6, che esprimono un utilizzo molto frequente.

Capitolo 7 - Formazione professionale e strumenti di indagine qualitativa

L'esigenza di costruire percorsi di formazione professionale per accompagnare le docenti nell'applicazione dell'Ordinanza è emersa sin da subito. La richiesta veniva dagli istituti dove insegnanti e dirigenti si sentivano largamente impreparati ad affrontare un nuovo dispositivo che vedevano calato dall'alto e introdotto improvvisamente senza passaggi di senso intermedi. Era una necessità chiara anche per l'accademia. Leggendo l'OM172 e le Linee Guida, infatti, è stato evidente che si cambiava la valutazione per avviare processi di cambiamento la didattica, coerentemente con provvedimenti precedenti come le IINN e la certificazione delle competenze (vedi capitolo 2). D'altra parte, come abbiamo visto, solo modificando le condizioni di contorno e le consapevolezze delle docenti si può creare un cambiamento in termini di innovazione. Questi spostamenti di pensiero e azione degli insegnanti avvengono soprattutto se sostenuti dalla formazione e dalla creazione di una comunità di pratica, un gruppo che possa riflettere collettivamente sul cambiamento, condividere attività, idee e strumenti (Kennedy, 2005; Villegas-Reimers, 2003; Elliot, 1991; Postholm, 2012; Desimone, 2009). Come debba essere organizzata la formazione per promuovere questo tipo di riflessione e sostenere con efficacia il cambiamento è una delle domande che hanno guidato questa ricerca.

7.1 Le riflessioni preliminari alla base delle architetture formative in Es1 e Es2

La presente ricerca si colloca nel quadro degli sforzi compiuti dalla comunità accademica per accompagnare la scuola italiana nell'implementazione della OM172 e, più nello specifico, delle riflessioni e progettazioni che un gruppo di ricercatori UNIMORE e UNIPR, legati dalla comune appartenenza al CERIID, hanno svolto per organizzare una formazione che coinvolgesse tutti e 11 gli istituti dell'Ambito territoriale per la formazione n. 19 della provincia di Reggio Emilia. La formazione online ha coinvolto un numero ristretto, compreso tra 5 e 10, di docenti per ogni istituto per un totale di circa 100 insegnanti coinvolti, che poi potessero riportare quanto appreso ai propri colleghi secondo un modello a cascata (Kennedy, 2005). Dopo un primo incontro in plenaria, si sono svolti 4 incontri laboratoriali con le docenti divise in 5 gruppi disciplinari: matematica, italiano, scienze, inglese, geo-storia. Ogni gruppo aveva 2 o 3 formatori a seconda delle dimensioni, per un totale di 11 ricercatori UNIMORE e UNIPR coinvolti: 2 docenti universitari, 3 assegnisti, 2 dottorande e 4 tutor di tirocinio. I gruppi disciplinari dovevano procedere in maniera coordinata declinando gli stessi nodi concettuali utilizzando gli stessi strumenti, ma applicati su contenuti disciplinari diversi. Per poter procedere in questo modo è stato necessario incontrarsi in chiave progettuale tra ricercatori molte volte, circa 15, in incontri preparatori per definire il percorso complessivo e poi una media di due volte per ogni laboratorio

(Bertolini, Pintus, 2022). Il percorso è stato preceduto da un focus group per cercare di mettere a fuoco le criticità più urgenti da affrontare e dalla somministrazione di un questionario per indagare l'idea di valutazione e di autoefficacia delle docenti. La stessa batteria di domande è stata proposta anche a conclusione della formazione (Pintus et alii, 2022). La progettazione condivisa nel gruppo di ricerca e le riflessioni svolte dopo ogni incontro hanno fornito una serie di indicazioni importanti su come gestire una formazione online, con tanti docenti, su questi temi.

Per attivare i docenti e promuovere riflessioni sulle tematiche collegate alla OM172 si sono rivelati efficaci: la proposta di attività da fare sia durante il laboratorio che a casa, la correzione e la restituzione puntuale delle stesse a livello individuale. Meno efficace il partire dalle osservazioni sulle attività svolte per scatenare una discussione/riflessione collettiva sulle tematiche, dal momento che in generale gli interventi erano limitati ad alcune docenti che per formazione o storia personale si sentivano più sicure e competenti.

Un altro aspetto da attenzionare è stata la scansione delle attività (Pintus, Bertolini, 2022; Bertolini, Pintus, 2022):

- Plenaria di presentazione dei temi e delle novità introdotte dall'Ordinanza
- Laboratorio 1 sulla formulazione degli obiettivi di apprendimento
- Laboratorio 2 sulle dimensioni, evidenze e criteri
- Laboratorio 3 sugli strumenti per osservare e documentare
- Laboratorio 4 sul comunicare a famiglie e bambini i contenuti e le implicazioni dell'Ordinanza
- Plenaria conclusiva sulla scrittura del giudizio descrittivo

La progressione dei temi trattati sembrava scaturire direttamente dalla OM172, perché i laboratori tendevano a ripercorrere l'andamento logico della sua applicazione nella didattica: prima formulare gli obiettivi, poi mettere a fuoco come applicare una valutazione criteriale, poi costruire degli strumenti osservativi per raccogliere evidenze utili, quindi formulare e comunicare il giudizio descrittivo. Le plenarie dovevano servire all'inizio per costruire la cornice di riferimento in cui inserire le attività laboratoriali e al termine per tirare le somme del percorso rilanciando i passi successivi da compiere. In realtà in quasi tutti i sottogruppi è emersa una certa confusione e difficoltà a fine percorso, in particolare a riconoscere i vari momenti formativi, gli strumenti e le prassi presentate nei laboratori come coerenti e a percepirli come ugualmente interiorizzati. Molte docenti non si sentivano comunque pronte per affrontare la valutazione di fine anno, e si percepiva quasi una sensazione di scollamento tra quanto affrontato nella

formazione e quanto richiesto dalla pratica quotidiana, e un senso di frustrazione, quasi che le attività formative avessero riguardato altro, o comunque non fossero immediatamente spendibili in fase di scrutinio. Dal questionario somministrato al termine del percorso, emerge che il percorso strutturato per formare alla raccolta di evidenze ai fini della nuova modalità valutativa lascia una traccia nei docenti in termini di aumento della percezione di autoefficacia, (Pintus et alii, 2022), ma non è ancora utile a modificare la percezione degli insegnanti rispetto alla loro capacità di formulare giudizi descrittivi. Come se i due aspetti fossero disgiunti. Ancora più interessante è rilevare che quello che per i ricercatori universitari è il nodo, cioè riprogettare le attività a partire dalla formulazione di nuovi obiettivi, per poter insegnare e valutare, per gli insegnanti è un aspetto difficile, ma non centrale rispetto alla questione del valutare, dove invece prevalgono considerazioni rispetto alla comunicazione con alunni e famiglie, all'onerosità in termini di tempo del formulare giudizi descrittivi, alla responsabilità insita nei processi valutativi, etc.

Altra criticità evidente è la mancanza di dispositivi interni alle scuole per l'autoformazione dei docenti. Gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione non solo non si sentivano in larga parte in grado di riportare ai colleghi il percorso svolto, ma non riconoscevano all'interno delle proprie scuole uno spazio di confronto adatto allo scopo.

7.2 Le formazioni Es1 e Es2 come casi di studio

Da questo incontro tra il testo dell'Ordinanza, le consapevolezze pedagogiche e didattiche degli esperti e i dubbi e le domande delle docenti sono emerse delle questioni forti che hanno contribuito a maturare le condizioni per l'avvio e lo sviluppo del presente studio. Intanto è stato da subito evidente che le docenti coinvolte avevano atteggiamenti molto diversi rispetto all'Ordinanza, non immediatamente collegabili all'esperienza, o agli studi svolti. Inoltre, approcci troppo laboratoriali e più orientati e rivolti alla pratica o tesi a fare emergere dalle docenti la loro idea prima di aver fornito dei riferimenti teorici precisi attraverso presentazioni e formazioni più tradizionalmente frontali, sembravano spiazzare le docenti. Questo aspetto è merso sia dai commenti finali delle partecipanti, che dalla mancanza di partecipazione ai dialoghi durante la formazione. Sollecitazioni di questo tipo rischiavano di portare più facilmente ad atteggiamenti di confusione e chiusura.

Le formazioni in Es1 e Es2 partono da considerazioni fatte proprio in questo primo percorso corale. Infatti, sia la formatrice di Es1 che le formatrici di Es2 hanno partecipato al gruppo di progetto dell'Ambito 19. Le scelte operative compiute, come vedremo, sono, però diverse.

> *case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple source of information [..] and reports a case-description and case themes (Creswel, 2013, p.97)*

Come abbiamo visto Istituti Comprensivi (IC) e Direzioni Didattiche (DD) sono sistemi circoscritti, anche se composti da sottounità: i plessi scolastici. Nei casi in oggetto, dato che la formazione ha coinvolto docenti provenienti da tutti i plessi dell'IC o della DD, mescolati tra loro, abbiamo trattato l'istituto come un caso unico senza analizzarne le sottounità in maniera distinta. Abbiamo inteso ciascuna IC e DD come casi di studio strumentali e funzionali ad investigare l'applicazione della OM172 e gli aspetti della formazione su questo tema che la rendono maggiormente capace di cambiare le percezioni, le convinzioni e le pratiche degli insegnanti. Si è cercato di ottenere una conoscenza e una comprensione profonda del caso, attraverso l'acquisizione di dati qualitativi di variegata natura (Creswel, 2013).

I casi di studio strumentali richiedono una descrizione del caso identificando "*themes* or *issues* or *specific situations* to study in each case. A complete findings section of a case study would then involve both a description of the case and themes or issues that the researcher has uncovered in studying the case" (Creswell, 2013, p.99). I temi da noi riconosciuti sono stati analizzati ed organizzati sia da un punto di vista cronologico, seguendo l'andamento delle formazioni, che trasversalmente nei due casi in modo da giustapporre somiglianze e differenze. Dall'analisi emergeranno le lezioni apprese, andamenti generali dell'applicazione dell'Ordinanza, aspetti peculiari legati alle caratteristiche differenti delle formazioni.

Dato che per gli studi di caso è necessario raccogliere dati da molte fonti si è scelto di utilizzare:

1. i diari di bordo della ricercatrice e il materiale presentato durante le formazioni, gli elaborati delle docenti sia costruiti durante gli incontri che svolti a casa ed analizzati dalla ricercatrice, per descrivere ed analizzare la formazione;
2. le trascrizioni complete di 5 focus group, 2 in Es1 e 3 in Es2;
3. interviste in profondità con tre docenti, due di Es1 e una di Es2;
4. un caso di studio in ricerca-formazione svolto in Es1 che ha coinvolto due insegnanti sulla progettazione e realizzazione di una unità didattica tenendo conto delle modifiche nella valutazione.

I dati sono stati analizzati in maniera olistica, tenendo conto dell'istituto nel suo complesso e delle caratteristiche globali della formazione e delle risposte delle docenti.

7.2.1 Osservazione partecipante e diari di bordo durante le formazioni

La ricercatrice si è posta rispetto alla formazione con una postura di osservatrice partecipante. L'osservazione partecipante è una forma di osservazione che coinvolge il ricercatore in prima persona, perché è presente all'azione e vi partecipa. Durante le formazioni, sia che le tenesse direttamente, sia che vi partecipasse attivamente la ricercatrice non poteva tenere traccia immediata e completa di quanto succedeva, inoltre era importante fare particolare attenzione al contesto emotivo e cerca di cogliere le dinamiche relazionali. Lo sforzo richiesto è di tenere conto della propria soggettività mantenendo nel contempo la neutralità. Le osservazioni sono state trascritte in forma completa dopo l'azione in modo da non perdere la ricchezza dell'interazione e poter recuperare un linguaggio oggettivo. Il focus osservativo era sulle dinamiche emotive e relazionali del gruppo oltre che sui significati emergenti rispetto ai costrutti legati alla OM172 (Braga, Tosi, 1998; Baldacci, Frabboni, 2013; Silverman, 2011).

Strumento chiave di questa osservazione partecipante sono stati i diari di bordo tenuti dalla ricercatrice dopo gli incontri di formazione in Es1 e in Es2, nei momenti di analisi degli elaborati dei docenti, nella fase organizzativa degli incontri, nelle fasi di analisi (Silverman2011; Sclavi, 2003). Lo strumento è stato usato sia per raccogliere informazioni oggettive quali gli obiettivi, i contenuti, le modalità e le strategie di ciascuno incontro di formazione, ma anche per poter descrivere il procedere della ricerca, per poter tener traccia puntuale dei cambiamenti nel gruppo dei docenti in termini di coinvolgimento, soddisfazione o frustrazione, di temi e quesiti emergenti e/o risolti e nuove consapevolezze. Nel redigerlo si è cercato di tenere traccia di tutti gli accadimenti e non solo di quelli percepiti inizialmente come significativi o sorprendenti, questo per evitare di perdere di vista aspetti che si sarebbero potuti rivelare come significativi in un secondo momento. Nello scrivere si è avuta cura di fornire indicazioni di contesto, data, luogo, presenze, lunghezza del collegamento. Questo strumento ha consentito alla ricercatrice di fermarsi, riflettere sulle emozioni e sui processi cognitivi, non solo per poter rileggere l'accaduto, ma per riviverlo con distanza aiutando la reinterpretazione e ampliando le analisi svolte grazie all'osservazione (Mortari, 2003).

Lo strumento è servito ad innescare processi riflessivi nello stesso ricercatore, che si interroga sulle intenzionalità formative e sui riscontri ritrovati tra queste e la realizzazione pratica. Offre anche l'opportunità di ragionare sulle proprie cornici di senso e sulle assonanze o dissonanze emerse, a partire dalle quali è possibile costruire nuovi significati e interrogarsi sulle crescite

professionali delle docenti. Rispetto al percorso in Es2 svolto in prima persona dalla ricercatrice, il diario è base di partenza importante per un ascolto attivo, perché offre l'opportunità di costruire rilanci e approfondire questioni non a partire da preconcetti, o da prime impressioni, ma da elementi di realtà. Questo modo di procedere è funzionale non solo ad andare in profondità nelle questioni, ma anche a creare un ambiente di apprendimento non giudicante dove tutti si sentano liberi di esprimere le proprie opinioni (Sclavi, 2003; Rinaldi et alii, 2011).

Questa ricca documentazione dei processi e degli stati d'animo è risultata fondamentale per fare una ricostruzione puntuale delle attività formative, sia in Es1 che in Es2, da poter usare a scopo di analisi. Il diario di bordo è stato sostenuto ed affiancato da strumenti osservativi puntuali utilizzati durante taluni momenti di interazioni tra le docenti. Osservazioni carta e penna e registrazioni degli interventi hanno consentito di mettere a fuoco tematiche e dinamiche (Braga, Tosi in Mantovani (ed), 1998).

In entrambe le formazioni si sono utilizzate attività pratiche da fare svolgere alle docenti. Talvolta gli strumenti forniti per queste attività traevano spunto da quelli utilizzati durante la formazione comune svolta per l'ambito 19, ma sono stati ripensati in autonomia. Come vedremo, nonostante la lontana origine comune, le attività proposte a Es1 e Es2 sono state molto diverse per tipologia, impegno e tempistiche richiesti, sostegno alla realizzazione. L'analisi di quanto svolto dalle docenti si è focalizzata sul tener traccia dei segnali di cambiamento e crescita (Silverman, 2011).

Durante il corso a Es2 sono state somministrati alcuni sondaggi, per raccogliere e poter ripresentare anche ai corsisti, le consapevolezze raggiunte. Sono strumenti che sono serviti sia a scopo di ricerca, perché funzionali a tenere traccia degli spostamenti progressivi delle docenti, che per la formazione. I dati raccolti sono sempre stati elaborati dalle ricercatrici e presentate alle docenti durante gli incontri successivi, per sostenere il dialogo collettivo sulle nuove consapevolezze raggiunte, costruire rilanci, porre le basi per idee condivise (Dahlberg, 2007; Rinaldi et alii, 2011).

Andiamo adesso a presentare nel dettaglio la struttura e quadro metodologico dei due percorsi formativi.

7.2.2 La formazione in ES1

La formazione in Es1 è strutturata per coinvolgere tutto il collegio docenti dei due plessi di scuola primaria. La formatrice, dirigente, esperta di scuola e non accademica, si fa coadiuvare nella progettazione del percorso da una commissione ristretta formata da 7 insegnanti: la vicepreside, 1 insegnante di sostegno, la funzione strumentale per la valutazione, 3 insegnanti curricolari e la

ricercatrice, in quanto insegnante della scuola in distacco per dottorato. Le 6 insegnanti in servizio sono suddivise tra i due plessi scolastici: 3 per la scuola a tempo normale e 3 per la scuola a tempo pieno. La commissione ristretta aiuta la formatrice ad individuare i nodi da analizzare nel percorso alla luce delle caratteristiche dei plessi coinvolti, fornisce informazioni e materiali rispetto all'organizzazione del curricolo e della valutazione nell'istituto, riporta impressioni, suggerimenti, proposte emerse dopo gli incontri.

Il percorso si articola su 6 ore di incontri in plenaria, 8 ore di attività laboratoriali in sottogruppi disciplinari composti da 6 insegnanti circa, e 5 ore di incontri di riflessione sulle proposte della formatrice della commissione ristretta. Gli 8 sottogruppi disciplinari si articolano in: storia; geografia; arte e immagine; tecnologia; matematica (classi 1°, 2° e 3°); matematica (classi 4° e 5°); italiano (classi 1°, 2° e 3°); italiano (classi 4° e 5°). Sequenza e tematiche degli incontri sono riportate in tabella 13. Come vedremo meglio in dettaglio in seguito, i laboratori consistono nello svolgimento in gruppi di attività fornite dalla conduttrice su materiali individuati dalle docenti di ogni gruppo, ma non vagliate in maniera preventiva da nessuno. Durante i laboratori i sotto-gruppi non lavorano con la conduttrice, ma in 7 casi su 8 hanno un membro che fa parte della commissione ristretta di insegnanti dell'IC, anch'essi in formazione a parte l'autrice e senza nessuna funzione specifica di coordinamento.

Tabella 13 Schema riassuntivo dell'architettura della formazione in Es1: sequenza, durata, tipologia di incontri, docenti coinvolti e tematiche affrontate durante la formazione

Data e durata	**Tipologia di incontro**	**Gruppi coinvolti**	**Temi affrontati**[39]
28 ottobre 2021 – 2h	Incontro di coordinamento	Commissione ristretta e formatrice	Informazioni sull'istituto, analisi preliminare dei bisogni formativi
4 novembre 2021 – 2h	Plenaria	Collegio Docenti e formatrice	Riflessioni partendo da prove su: - Individuare gli obiettivi - Formulare le consegne - Distinguere tra valutazione formativa e valutazione sommativa - Distinguere il momento della misura da quello della valutazione - Individuare tipologie di prove possibili - Costruire la progettazione partendo dagli obiettivi e predisponendo gli

[39] I temi vengono estrapolati dalla ricercatrice utilizzando le registrazioni delle formazioni, perché non vengono né indicati a parole dalla formatrice, né precisati in una slide riassuntiva

			elementi di contesto – consegna, proposta attiva, risorse e situazione - Strutturare prove ed attività per promuovere abilità e competenze oltre alle conoscenze.
9 novembre 2021 – 2h	Plenaria	Collegio Docenti e formatrice	La progettazione didattica: - Come strutturare un percorso dai Traguardi, agli obiettivi, alle attività, alla valutazione. - Come raccogliere le evidenze (gli strumenti osservativi e di registrazione dei dati)
11 novembre 2021 – 1h 30’	Incontro di coordinamento	Commissione ristretta e formatrice	Progettazione dei laboratori
22 novembre 2021 – 2h	Laboratorio	Collegio Docenti, diviso in 8 sottogruppi e formatrice	Esercitazione 1 – analisi di una prova/attività non svolta per individuarne gli obiettivi di apprendiemnte, le dimensioni e come utilizzarla alla luce della valutazione criteriale
1 dicembre 2021 – 1h	Incontro di progettazione e costruzione	Docenti di sostegno e referente per il sostegno con la formatrice	Formulazione del documento di valutazione per gli allievi con PEI
1 dicembre 2021 – 2h	Laboratorio	Collegio Docenti, diviso in 8 sottogruppi e formatrice	Esercitazione 2 – analisi di una prova/attività svolta da alunni con errori allo scopo di ricavarne delle evidenze per la valutazione criteriale
9 dicembre 2021 – 2h	Laboratorio	Collegio Docenti, diviso in 8 sottogruppi	Esercitazione 3 – partendo da un obiettivo di apprendimento, definizione degli obiettivi specifici collegati e progettazione di un percorso didattico con esempi di prove di valutazione
15 dicembre 2021 – 2h	Laboratorio	Collegio Docenti, diviso in 8 sottogruppi	Completamento delle esercitazioni e caricamento in piattaforma
7 gennaio 2022 – 1h 30’	Incontro di coordinamento	Commissione e formatrice	Analisi sull’andamento dei laboratori e progettazione dell’ultima plenaria

25 gennaio 2022 – 2h	Plenaria	Collegio Docenti e formatrice	- Documento di valutazione per gli alunni con PEI - Condivisione da parte dei membri della commissione ristretta delle Impressioni maturate nei vari sottogruppi durante il percorso

La scelta di coinvolgere tutto il collegio docenti parte da una richiesta della scuola, ma è accolta dalla formatrice per ovviare alle criticità che una formazione a cascata senza dispositivi crea rispetto alla diffusione delle conoscenze e alla creazione di una comunità di pratica. L'istituto ha solo due plessi di primaria e quindi partecipano alla formazione circa 50 docenti. Le plenarie sono organizzate come lezioni frontali interattive.

Sulla base delle rilevazioni svolte dall'autrice della presente tesi durante le osservazioni partecipanti alla formazione, si traccia di seguito una descrizione di comportamenti e azioni della formatrice. L'esperta parte spesso da esempi concreti di singole prove ed attività, non di percorsi didattici. Pone domande stimolo su queste, ma anche sul modo di procedere dei docenti in generale. Si sforza di creare un clima accogliente, non giudicante, tranquillizzante. Sollecita a porre domande, ad intervenire, pone a sua volta domande tese a far emergere nodi concettuali su cui riflettere e dopo aver ascoltato una serie di interventi riprende le fila di quanto esposto per riformularlo con una terminologia più precisa e agganciare a questo elementi nuovi, alllo scopo di completare il discorso. Tende a dare risposte, a non aprire nuove e ulteriori piste di ragionamento, a non problematizzare le questioni, ma a fornire la sua idea sulle questioni aperte. Utilizza spesso aneddoti tratti dalla sua esperienza professionale e cerca di lanciare suggestioni su modalità didattiche diverse da quelle trasmissive. Non sempre le cose di cui parla sono collegate direttamente con le slide. Questi due elementi concorrono a dare un'impressione generale di familiarità, di lontananza dalla lezione e dall'esposizione teorica, di dinamismo. Il tono in generale è rassicurante, incoraggiante.

Nell'esposizione si alternano cicli composti da: esempio di prova o attività commentata con discussione della durata di 20/30 minuti circa su alcuni elementi della prova; ripresa da parte della formatrice di alcuni elementi di teoria, collegati a quanto emerso dall'analisi e dalla discussione. È una formazione molto ricca, che fornisce tante piste di ragionamento attorno alla OM172 e non solo. Sollecita, infatti, anche la riflessione su elementi tangenziali all'Ordinanza quali il modello di insegnamento-apprendimento, la costruzione di proposte di apprendimento

attivo, la necessità di allontanarsi da modelli trasmissivi e di sviluppare competenze. Il passaggio tra un argomento e l'altro non appare sempre consequenziale, talvolta si riconoscono delle cesure.

La commissione ristretta dell'IC che ha partecipato alla formazione è un dispositivo cerniera per garantire alla formatrice di mantenere il polso su quanto sta avvenendo a livello di collegio grazie alla formazione. Questo è quanto viene dichiarato sin dall'inizio. I membri della commissione non hanno nessun ruolo specifico all'interno della formazione. Si dividono nei gruppi dei laboratori, ma non hanno funzione di coordinamento o facilitazione dei lavori, possono fornire chiarimenti tecnico-metodologici in caso alcune indicazioni non fossero chiare ai partecipanti. Questa consegna esplicita è confermata dal fatto che i gruppi sono 8 mentre i membri della commissione 7, quindi è previsto nell'architettura organizzativa che ci sia un gruppo, nello specifico quello di geografia, in tutto simile per gli altri aspetti agli altri, dove non è presente nessun membro della commissione.

In questi gruppi di laboratorio, le insegnanti devono lavorare in autonomia, dato che la formatrice non è presente per due dei 4 incontri e negli altri 2 entrerà a turno nelle stanze degli 8 gruppi per fornire chiarimenti. Questa scelta sembra essere funzionale alla creazione di luoghi di scambio tra docenti come contesti e occasioni di produzione di materiali vari, che possano servire anche dopo la formazione per continuare il lavoro di implementazione della OM172. La presenza della formatrice deve essere un riferimento, ma non una guida al percorso. Queste sono le intenzionalità che si intuiscono, ma non vengono mai esplicitate chiaramente dalla formatrice.

Negli incontri laboratoriali si chiede alle docenti di lavorare su prove e attività proposte nelle proprie classi, caricate in cartelle condivise su repository e non vagliate dalla ricercatrice in maniera preventiva. Il materiale a disposizione risulta quindi molto vario per quantità e qualità. Alcuni gruppi lavorano su prove ed attività costruite già nell'ottica della OM172, mentre altri gruppi su schede tratte da libri e guide didattiche pre Ordinanza. Il materiale viene poi analizzato dal gruppo seguendo una scheda per punti che spinge a riconoscere alcuni elementi quali: la riflessione sulle conoscenze, abilità e competenze da mettere in campo per svolgere l'attività esaminata; quali obiettivi specifici, obiettivi di apprendimento e traguardi di sviluppo delle competenze sono implicati/coinvolti; il tipo di situazione messa in campo (nota/non nota), le risorse messe a disposizione dall'insegnante ed i possibili segnali di autonomia degli studenti o di mancanza della stessa.

Le esercitazioni da svolgere nei 4 laboratori vengono presentate in plenaria. Lo strumento da utilizzare per registrare idee e considerazioni che risultino dall'analisi è lo stesso per le prime

due esercitazioni, mentre cambia per la terza. Le consegne sono sin dal principio lunghe ed articolate, e si vanno via via complicando. Ogni esercitazione va svolta sulla base di materiale che le docenti hanno condiviso sul drive, partendo da quanto utilizzano in classe. Ogni esercitazione può essere svolta più volte in modo da analizzare materiali diversi, ma tutto dipende dalla ricchezza del materiale a disposizione del singolo gruppo di lavoro.

La prima esercitazione prevede un'analisi che metta in relazione la prova con gli obiettivi e le dimensioni e consenta alle insegnanti di aprire un dialogo su questi temi.

Figura 4 Consegna della prima esercitazione presentata nei laboratori a Es1

1. **A partire da un esercizio o una prova analizzarla e definire:**
   a. cosa permette di rilevare questo esercizio: quali conoscenze, abilità, competenze
   b. a quale/i nucleo/i e obiettivo di apprendimento della scheda è riconducibile l'esercitazione
   c. quali obiettivi specifici sono interessati
   d. se l'esercizio (o parte di esso) si colloca tra **situazione** nota o non nota,
   e. quali **risorse** può attivare l'alunno per svolgere correttamente l'esercizio
   f. quali risorse l'insegnante può mettere a disposizione degli alunni affinchè possano svolgere l'esercizio in **autonomia**

Figura 5 Consegna della seconda esercitazione presentata nei laboratori a Es1

1. **Procurarsi un esercizio/prova già svolto da un bambino con la presenza di errori, (da allegare) definire :**

a. a quale/i nucleo/i e obiettivo di apprendimento della scheda è riconducibile l'esercitazione
b. quali obiettivi specifici sono interessati
c. esplicitare cosa permetteva di rilevare questo esercizio: quali conoscenze, abilità, competenze
d. definire se l'esercizio si colloca tra **situazione** nota o non nota,
e. quali **risorse** poteva/doveva attivare l'alunno per svolgere correttamente l'esercizio
f. descrivere e interpretare le ragioni degli **errori** che sono stati commessi
g. cosa scriviamo sul quaderno, quali feedback si potrebbero dare in base agli errori e ai risultati raggiunti per orientare l'alunno al miglioramento

2. **Si potrebbe riformulare l'esercizio o parti di esso?**
   a. modifichereste delle consegne? quali?
   b. come cambiare consegne o contesto in modo che si possano rilevare abilità oltre alle conoscenze (applicare le conoscenze acquisite)
   c. come riformulare le consegne per rendere la situazione nota in situazione non nota
   d. quali risorse l'insegnante può predisporre affinchè gli alunni in difficoltà possano svolgere il compito in autonomia

La seconda esercitazione prevede due parti: analizzare il potenziale di una attività e poi giudicare la stessa realmente svolta da alunni. Quindi oltre alle potenzialità si analizzano eventuali errori e si chiede di elaborare un feedback. In questa consegna la richiesta si complica e prevede la riformulazione della prova per tenere conto dei cambiamenti introdotti dalla OM172. Lo

strumento guida verso l'analisi e la riformulazione di elementi specifici per tener conto sia della chiarezza che delle dimensioni.

La terza esercitazione, invece, invita le docenti verso la progettazione di percorsi ed introduce anche uno strumento funzionale allo scopo.

Figura 6 Consegna della terza esercitazione presentata nei laboratori a Es1

1. Prendere un obiettivo di apprendimento inserito nella vostra scheda da valutare
2. provare a declinarlo in obiettivi specifici
3. ipotizzare un esercizio /prova corrispondente/i agli obiettivi specifici (coerenza)
4. esplicitare se la situazione è nota o no
5. definite quali risorse può attivare il bambino in modo autonomo
6. Immaginare quali risorse l'insegnante potrebbe mettere a disposizione dei bambini in difficoltà
7. costruire uno strumento (per la classe) per rilevare/registrare evidenze in relazione alle dimensioni considerate dalla prova

Di seguito la scheda proposta per poter svolgere l'attività:

Figura 7 Strumento di registrazione di una prova a partire dagli obiettivi di apprendimento

Disciplina …..		**Nucleo ….**		**Classe….**
NUCLEO_ Obiettivo di apprendimento inserito nella vostra scheda di valutazione	***Obiettivi specifici*** *(per essere ben declinato dovrebbe contenere azione, contenuto contesto)*	***Descrivere una esercitazione / prova coerente con gli obiettivi specifici individuati – da allegare***	***Situazione nota o non nota***	***Descrivere le Risorse da mettere a disposizione***

La formatrice dichiara che gli strumenti possono servire nel lavoro quotidiano anche in forme riviste dalle docenti. È previsto che i gruppi lavorino sulle esercitazioni compilando gli strumenti messi a disposizione e lasciando i materiali in condivisione nel repository. La proposta iniziale fatta alla commissione ristretta da parte della formatrice era che durante l'incontro finale in plenaria lei stessa avrebbe riportato una sintesi di quanto prodotto. Di fatto dopo la conclusione dei laboratori, nell'incontro della commissione ristretta prima della plenaria, la formatrice fa la richiesta ai membri della commissione di esporre brevemente quanto ricordavano del lavoro in gruppo, le loro impressioni, commentando di volta in volta.

7.2.3 La formazione in Es2

La formazione in Es2 fa perno sulla ricerca e si ispira alla Ricerca-Formazione (R-F) come definita dal Centro CRESPI (Asquini, 2018), il cui quadro teorico è presentato nel paragrafo 4.2. La richiesta di accompagnamento in un percorso formativo e la domanda di ricerca nasce dalla DD. Si chiede alle formatrici di costruire un percorso che guidi le docenti a capire il senso della

OM172 e a individuare cambiamenti nella didattica, metodologie e strumenti valutativi necessari alla sua applicazione. Le finalità della ricerca sono chiare sia alle partecipanti che al collegio docenti, come emerge anche dai focus group finali.

Del gruppo di ricerca e formazione (di seguito R&F) fanno parte 29 docenti e le due ricercatrici/formatrici. Dirigenza, docenti della commissione curricolo e partecipanti al gruppo ristretto accettano e condividono l'impostazione di un percorso di R&F. I membri del gruppo si impegnano in prima persona a costruire strumenti di ricerca, raccogliere dati, analizzare processi. Il percorso parte dalla storia formativa della DD e dai documenti e strumenti di cui si è già dotata. Durante il percorso il riferimento continuo è alla realtà nelle aule, ai materiali usati, ai gruppi di lavoro. Momenti di ricerca e formazione, continuamente intrecciati, sono profondamente legati al contesto e alla realtà vissuta dalle docenti. I laboratori offrono ampi spazi di confronto tra docenti dove il ruolo delle ricercatrici/formatrici è quello della facilitazione del dialogo e del confronto su un piano di pari dignità. Le formatrici stanno molto attente a non fornire risposte, ma a fare suggerimenti e proporre riferimenti teorici, letture riflessive di documenti, strumenti di ricerca ed osservazione. La ricaduta del percorso in termini di innovazione educativa e didattica e per la formazione docenti, implicita nell'ingaggio, viene documentata attraverso i materiali raccolti, i focus group finali e l'intervista in profondità.

7.2.3.1 L'architettura complessiva

La formazione viene articolata in alcune plenarie per tutto il collegio docenti e una formazione più lunga e attiva, il percorso di R&F, per un gruppo di 29 docenti, scelte tra i membri della commissione per il curricolo e nei plessi, in modo da garantire la presenza di almeno un docente per team di classi parallele (vedi articolazione degli incontri in tabella 14). Questa architettura, condivisa tra le formatrici e la dirigenza, viene scelta per intervallare momenti comuni di creazione di una base di linguaggio e di informazioni che diventino patrimonio di tutto il collegio docenti, a momenti di approfondimento con il gruppo ristretto. Un coinvolgimento attivo dei partecipanti ad una formazione è possibile solo con un numero limitato di persone, soprattutto quando lo scambio avviene online, da qui l'impossibilità di entrare in profondità delle questioni con tutto il centinaio di docenti membri del collegio. Il percorso più lungo che coinvolge le 29 docenti si articola in momenti laboratoriali di discussione e condivisione e in un ciclo di LS con una struttura un po' diversa dal solito. La lezione viene co-progettata dalle 5 docenti individuate come pilota che sperimenteranno nelle loro classi, mentre le altre 24 insegnanti del gruppo ristretto svolgono il ruolo di uditrici.

Per far sì che quanto emerso nei laboratori diventi comunque patrimonio di tutti, si cerca di stabilire un legame forte tra momenti collegiali e laboratori ristretti, sia attraverso la progressione che mischia le plenarie ai laboratori, sia attraverso dispositivi quali il rilancio di attività, domande, esigenze emerse durante i laboratori in plenaria. Inoltre, il gruppo ristretto, data la sua composizione e il mandato che gli viene dato, ha la funzione di garantire negli organi intermedi, come le classi parallele, la presenza contemporanea di membri della formazione laboratoriale con docenti del collegio, creando le condizioni organizzative per il passaggio di idee e riflessioni a cascata.

Tabella 14 Schema riassuntivo dell'architettura della formazione in Es2: sequenza, durata, tipologia di incontri, docenti coinvolti e tematiche affrontate durante la formazione

Data e durata	**Tipologia di incontro**	**N. di presenti del gruppo ristretto**	**Gruppi coinvolti**	**Temi affrontati**
23 novembre 2021 – 2h	Plenaria	29	Collegio docenti e formatrici	• Aspetti chiave dell'ordinanza 172 • Definizione degli obiettivi • Esplicitazione di dimensioni e livelli
21 dicembre 2021 – 2h	Laboratorio 1	29	Gruppo R&F e formatrici	• Formulazione degli obiettivi di apprendimento osservabili, non ambigui, legati ai traguardi • Formulazione degli obiettivi specifici su cui costruire la progettazione
12 gennaio 2022 – 2h	Laboratorio 2	29	Gruppo R&F e formatrici	Costruzione di una unità di apprendimento a partire da un obiettivo: si declinanole attività, momenti valutativi e loro modalità e come far emergere le dimensioni
19 gennaio 2022 – 2h	Plenaria	29	Collegio docenti e formatrici	Strategie osservative: momenti, strumenti, modalità
24 gennaio 2022 – 2h	Laboratorio 3	29	Gruppo R&F e formatrici	• Analisi delle progettazioni e di possibili momenti osservativi. • Organizzazione del Lesson Study (LS)

28 gennaio – 3h	**LS** - progettazione	26	Gruppo R&F e formatrici	Progettazione della lezione sulla comprensione del testo (in coerenza con l'OM172/2020); le 5 insegnanti pilota progettano, le altre fungono da osservatori/uditori del processo di progettazione
10 / 11 febbraio 2022	**LS** organizzazione in presenza	26	Gruppo R&F e ricercatrice	Serie di incontri con le insegnanti pilota, con le osservatrici, sopralluoghi delle classi, per predisporre lo svolgimento dei LS, con osservazione sia in presenza che a distanza; incontro con la commissione valutazione
24 febbraio 2022 – 2h	Laboratorio 4	27	Gruppo R&F e formatrici	Confronto sugli strumenti osservativi presentati ed usati per osservare i processi di apprendimento e le dimensioni previste dall'Ordinanza
2 marzo 2022 – 2h	**LS** riprogettazione	26	Gruppo R&F e formatrici	Riprogettazione della lezione progettata nel primo incontro di LS, con la partecipazione attiva di tutte le docenti.
16 marzo 2022 – 2h	Laboratorio 5	26	Gruppo R&F e formatrici	Formulazione del giudizio descrittivo a partire dalle evidenze raccolte
23 marzo 2022 – 2h	Laboratorio 5bis	27	Gruppo R&F e formatrici	Incontro aggiuntivo (non previsto nella prima progettazione del percorso formativo) sul giudizio descrittivo
5 aprile 2022 – 2h	Plenaria	25	Collegio docenti e formatrici	Criticità emerse e prossimi passi nella pratica quotidiana verso il rispetto dell'Ordinanza

Sia l'impianto generale della formazione che i singoli appuntamenti vengono co-progettati dalle formatrici, con un numero di ore di co-progettazione pari alle ore della formazione. La progressione didattica è quella proposta durante le formazioni dell'ambito 19 (si veda paragrafo 7.1).

La formazione prende avvio in plenaria dalla formulazione degli obiettivi e dal legame tra i vari livelli, per presentare la progettazione tenendo conto della progressione didattica, delle dimensioni e dei legami tra momenti didattici e momenti valutativi, per poi arrivare alla raccolta delle evidenze e da qui alla formulazione del giudizio descrittivo. La scelta di mantenere la progressione già sperimentata nasce dalla valutazione delle formatrici che le difficoltà incontrate nel contesto dell'ambito 19 sarebbero state causate dai tempi troppo compressi e che quindi che non sia necessario rimodularla. La progressione sembra la più opportuna da presentare, perché ricalca il modo in cui bisogna procedere in classe.

Sia durante le plenarie che nei laboratori le formatrici fanno riferimento spesso al dettato normativo, riletto ed interpretato sulla base delle formazioni ufficiali del Ministero e della letteratura scientifica. Oltre alla presentazione teorica di temi e questioni, nelle plenarie vengono sempre presentati degli esempi di pratiche scolastiche, intese come percorsi lunghi e articolati e non singole prove. La tesi di fondo è che per poter lavorare sugli obiettivi di apprendimento sia necessario strutturare non soltanto prove, ma dei percorsi e sia importante per le docenti vedere come, in questi percorsi, si possono collocare attività diverse, anche in situazioni non note e raccogliere evidenze di apprendimento.

Nei laboratori, invece, le parti teoriche si alternano ad esercitazioni da svolgere in gruppo per attivarsi e riflettere su aspetti specifici. Durante le attività le docenti vengono divise in due sotto stanze, in ognuna delle quali è presente una formatrice. Le riflessioni su quanto emerso vengono fatte col gruppo intero alla presenza di entrambe le formatrici. La progressione didattica concatena i vari elementi della formazione in modo da costruire insieme le consapevolezze necessarie per il passo successivo, attraverso esercitazioni, discussioni, confronti a piccolo gruppo. Sia nelle plenarie che nei laboratori viene fornita a mò di esempio una varietà di strumenti prototipici per l'osservazione, la raccolta delle evidenze, l'autovalutazione e la progettazione, in modo che le insegnanti possano farsi un'idea precisa di pregi e difetti e scegliere lo strumento a loro più congeniale, o utilizzare le suggestioni per crearsi uno strumento proprio. Sia nelle plenarie che nei laboratori si cerca di facilitare la costruzione di nuove consapevolezze sui cambiamenti richiesti sottesi dall'Ordinanza attraverso l'utilizzo di metafore ed analogie complesse.

7.2.3.2 Le plenarie

Le plenarie coinvolgono tutto il collegio (circa 100 persone) e sono pensate come lezioni frontali a distanza. Sono sempre previsti alcuni momenti di attivazione attraverso modalità di interazione online (mentimeter, google moduli). Alcuni di questi strumenti come il word-cloud o la risposta

multipla a una domanda secca sono molto semplici e vengono mostrati e commentati immediatamente. Altri sono strumenti più complessi i cui risultati necessitano dell'analisi delle formatrici prima di poter essere rappresentati.

Un esempio di questi è un questionario online sottoposto a tutte le docenti dell'istituto al termine del ciclo laboratoriale e prima dell'ultima plenaria, nello specifico tra il 27 marzo e il 1° aprile 2022. Il questionario, a cui hanno risposto 73 docenti, era composto da due scale autoancoranti e una domanda aperta.

Le due scale presentavano i seguenti quesiti:

1. *Tra le molte funzioni della valutazione, quanto ti sembrano rilevanti quelle indicate? (da 0 non rilevante a 5 molto rilevante)*
2. *Quanto queste possibili funzioni della valutazione devono essere svolte dal giudizio descrittivo? (da 0 per niente a 5 solo con il giudizio descrittivo)*

Le funzioni indicate erano quelle già presentate dal questionario iniziale:

- Stabilire livelli di competenza degli studenti
- Rinforzare negli studenti la consapevolezza del proprio livello di apprendimento
- Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli
- Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR)
- Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica
- Valorizzare lo studente

con l'aggiunta di un aspetto emerso durante le formazioni: *premiare gli studenti migliori*.

Le risposte sono state considerate variabili continue visto che la scala di accordo prevedeva intervalli congruenti. Si è fatta un'analisi descrittiva calcolando per ciascun item moda, media e deviazione standard in modo da rilevare sia valore più ricorrente che della dispersione. Le risposte alla prima domanda hanno potuto essere confrontate solo in parte con quelle fornite nel questionario iniziale. Il motivo fondamentale è che le domande sono formulate in maniera diversa, là si chiedeva di scegliere la funzione più rilevante, qui invece di esprimere per tutte le funzioni il grado di rilevanza. Questo cambiamento nasce dall'esigenza di riuscire a "mettere in fila e in ordine", nella percezione delle docenti, queste funzioni che sono tutte rilevanti, come

strumento per concludere il percorso di ricerca e formazione. Anche il numero delle rispondenti è poi molto diverso: qui rispondono 73 docenti, al questionario iniziale avevano risposto in 40.

La domanda aperta era *Quali sono le difficoltà che hai incontrato ad articolare i giudizi descrittivi?*

Le risposte sono state codificate a partire dai dati secondo un processo categoriale bottom-up, cercando di trovare temi comuni di difficoltà, che talvolta non corrispondono a quanto riscontrato in letteratura (Nigris, Agrusti (eds.), 2022; Benvenuto, 2003; Ebel, Frisbie, 1991) sulla formulazione del giudizio descrittivo. Questo perché dal questionario emerge il vissuto degli insegnanti sulle difficoltà percepite in fase di scrutinio e di formulazione del giudizio, mentre la letteratura considera quegli aspetti che favoriscono o impediscono la formulazione di giudizi descrittivi chiari e obiettivi. Qui di seguito trovate lo schema utilizzato per la codifica delle 73 risposte.

Tabella 15 Manuale di codifica delle risposte alla domanda aperta: "Quali sono le difficoltà che hai incontrato ad articolare i giudizi descrittivi?"

Codifica	**Difficoltà dichiarate dalle insegnanti di Es2**
Linguaggio	Nel formulare giudizi in modo chiaro per la famiglia, che esprimano anche criticità nel processo di apprendimento utilizzando linguaggio oggettivo e comprensibile, evitando ripetitività, in modo che risultino individualizzati e stimolanti
Quadro comune	Per la mancanza di indicazioni comuni, linee guida, decisioni comuni da parte del collegio docenti su come scrivere i giudizi, cosa considerare, che linguaggio usare
Processi	Nell'acquisizione di evidenze durante il quadrimestre, per essere obiettivi e per rilevare le dimensioni; nel modificare la propria didattica per sostenere i nuovi processi valutativi
Tempo	Il tempo eccessivo necessario per il processo, non previsto nell'attività lavorativa
Altro	Espressioni non codificabili in nessuno dei campi precedenti
Nessuno	Nessuna difficoltà percepita

Le risposte delle docenti hanno fornito una traccia interessante sia per riflettere insieme nell'ultima plenaria sulle funzioni della valutazione e sulle difficoltà presentate dal giudizio descrittivo che come risultati di ricerca esposti nel paragrafo 9.2.8.2.

C'è sempre la ripresa dei temi indagati dal gruppo di R&F, anche attraverso la presentazione e discussione di parte degli esercizi svolti dalle docenti a casa e durante i laboratori. La

progressione tipica delle plenarie è: momento di attivazione o di presentazione di risultati per far entrare nell'argomento del giorno; rilettura della normativa nelle parti che riguardano gli argomenti del giorno; quadro teorico sugli aspetti analizzati; nuovo momento attivo; presentazione di esperienze pratiche o strumenti per analizzare praticamente quanto evidenziato su base teorica.

7.2.3.3 I laboratori

I laboratori prevedono sia momenti di presentazione e discussione di contenuti teorici con il gruppo ristretto di insegnanti, che momenti di esercitazione e scambio in sotto-gruppi che lavorano in due stanze separate. In questi contesti, si aprono vere discussioni tra le docenti rispetto ad aspetti non chiari o non condivisi dell'Ordinanza. Le formatrici intervengono per rilanciare le questioni, a tratti mettono dei punti fermi, più spesso analizzano i vari punti di vista evidenziando pro e contro e riportando la decisione alla dimensione collegiale.

Alle insegnanti viene richiesto di completare le esercitazioni durante i laboratori e di svolgerne di nuove a casa tra un incontro e l'altro (vedi materiali in Appendice D). Gli elaborati vengono revisionati dalle formatrici e restituiti, sia individualmente con commenti puntuali e feedback, che globalmente con una sintesi per tutto il gruppo durante l'incontro laboratoriale successivo. A queste attività di revisione, le formatrici dedicano circa 3 ore per ogni consegna.

Nei laboratori si cerca, inoltre, di collegare la formazione con la situazione presente nella DD andando a riprendere elementi dal curricolo di istituto, dagli strumenti osservativi già in uso, dagli obiettivi di apprendimento individuati nel curricolo verticale e nella scheda di valutazione.

7.2.3.4 Il Lesson Study

Dopo i primi 5 incontri, organizzati in 2 plenarie e 3 laboratori, si inserisce un ciclo di Lesson Study (LS). L'intenzionalità è creare uno spazio attivo dove le insegnanti possano riflettere sui cambiamenti alla didattica richiesti da questa Ordinanza. Progettare insieme una attività concreta in situazione non nota che preveda la raccolta di evidenze in merito all'autonomia e all'uso delle risorse proprio o fornite, immaginando finalità, strumenti e modalità osservative, dovrebbe offrire spunti per l'emersione di impliciti, per il confronto tra idee diverse di didattica e per arrivare a nuove consapevolezze verso il cambiamento delle pratiche. Se sperimentato in maniera positiva il LS potrebbe diventare una modalità di auto-formazione che consenta ai docenti degli spazi per la condivisione sui temi dell'azione didattica.

Di solito un percorso di LS prevede un gruppo di progettazione di 5/10 partecipanti. Dato che il gruppo di R&F consta di 29 partecipanti, si fa la proposta di avere 5 docenti sperimentatori,

che partecipano attivamente al LS, progetteranno e svolgeranno la lezione nelle proprie classi, e che progettino la lezione insieme ai ricercatori universitari. Gli altri 24 insegnanti del gruppo di R&F, assistono alla progettazione come auditori, con la possibilità di porre domande e fare proposte per email o messaggio al termine del primo incontro di LS. Gli auditori, divisi in gruppi da 4, osservano la lezione in classe o, dove non fosse possibile a causa delle capienze massime delle aule, a casa attraverso una videoregistrazione. Alla fine, la riprogettazione si svolgerà a partire dagli strumenti osservativi utilizzati con la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo di LS. Una organizzazione simile, che prevedeva di progettare solo con le insegnanti pilota e i ricercatori, lasciando alle altre il ruolo di uditori, era già stata usata in una precedente formazione, che aveva la caratteristica di un elevato numero di partecipanti, ottenendo buoni risultati.

7.2.4 Lo studio di caso in Ricerca-Formazione[40]

A fronte della percezione crescente di quanto le docenti si sentissero spaesate rispetto alla concreta applicazione della OM172 nella didattica quotidiana, è nata la domanda se un accompagnamento concreto alla costruzione ed implementazione di percorsi didattici potesse aiutarle a superare alcune delle resistenze. È in questo quadro che si è costruito un gruppo di progettazione e confronto, formato da 2 insegnanti di classe quinta primaria di una scuola a tempo pieno e una ricercatrice. Le insegnanti (che chiameremo CUR-Es1 e CUR-Es1-RF) hanno chiesto di essere accompagnate nella propria attività didattica per poterla ripensare sulla base delle richieste dalla OM172.

Insieme, secondo un quadro metodologico (vedi paragrafo 4.2) coerente con la R-F (Asquini, 2018) le docenti con la ricercatrice hanno costruito le seguenti domande di ricerca:

1. Quali cambiamenti nella didattica sono necessari per raccogliere le evidenze necessarie ad una valutazione che porti ad un giudizio descrittivo imperniato su 4 dimensioni?
2. Come recepire la OM172 nella quotidianità, senza appesantire il lavoro delle docenti, in modo praticabile ed evitando adempimenti puramente formali?

Il percorso di R-F si è svolto attraverso incontri settimanali di progettazione ed analisi di percorsi didattici in italiano e storia, e momenti di osservazione e co-conduzione nelle classi, prevedendo la costruzione con le insegnanti di strumenti osservativi, prove di verifica, strumenti per la valutazione, e feedback individualizzati.

[40] Questa esperienza è stata raccontata nell'articolo: Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022, pp.147-153

Affiancare le insegnanti in questo percorso ha offerto lo spunto per uno studio di caso strumentale. La metodologia è funzionale ad ottenere una comprensione in profondità dei processi attraverso i quali le insegnanti applicano la OM172 (Creswell, 2013). L'ipotesi è che questo processo di progressiva crescita nelle consapevolezze delle docenti, primo passo di un percorso trasformativo delle pratiche, insito nell'implementazione della OM172 non emerga da solo, ma richieda di essere facilitato da una riflessione comune tra insegnanti e ricercatori.

Lo studio di caso in R-F può tenere insieme trasformazioni nella pratica con costruzione di nuove consapevolezze teoriche. Coniugare questa duplice intenzionalità descrittiva e trasformativa impone allo studioso un rigore che passa dalla continua vigilanza critica più che dall'applicazione di piani stringenti prestabiliti in anticipo. Come evidenziato da Bortolotto, rispetto allo studio di caso in ricerca-azione il focus sui processi richiede al ricercatore "un atteggiamento di scoperta piuttosto che di conferma/verifica delle proprie ipotesi" (2020, p.187).

La ricercatrice ha accompagnato il percorso formativo e trasformativo delle pratiche, coadiuvando le docenti nella strutturazione di percorsi didattici. In questo modo è diventata parte integrante della realtà osservata, raccogliendo dati attraverso osservazioni dei cambiamenti nelle insegnanti; diario di bordo dell'esperienza; interviste con le docenti coinvolte. Questi dati hanno consentito di descrivere lo studio di caso e individuarne i temi chiave e gli aspetti trasversali. Per assicurare l'analisi in profondità è stato necessario un disegno di ricerca flessibile, che ha tenuto conto delle esigenze esplorative delle docenti e raccolto anche dati imprevisti. Il rigore è stato garantito dall'analisi qualitativa dei dati a partire dalle domande di ricerca e attorno ai temi emergenti. Nei fatti, l'azione di R-F e lo studio di caso sono stati profondamente intrecciati.

Il percorso si è articolato in 12 incontri (30 ore complessive), tra 8 novembre 2021 e 11 gennaio 2022. La prima attività, già proposta dalle insegnanti alle classi, è stata analizzata con la ricercatrice in fase di valutazione. Da questa prima ricognizione, si sono tracciate le linee guida per le successive attività: riflessione sugli obiettivi, a partire da quelli formulati da una sottocommissione e approvati dal collegio docenti come obiettivi di apprendimento del documento di valutazione e successivo confronto con le IINN; costruzione di strumenti per raccogliere evidenze di apprendimento; strutturare attività prendendo in considerazioni le dimensione delle situazioni note e non note, delle risorse e come considerare quella dell'autonomia; elaborazione di verifiche; la raccolta di evidenze attraverso produzioni dei bambini individuali e collettive, verifiche e stralci di discussione; costruzione dei feedback.

La R-F si è concentrata su tre cicli ricorsivi che hanno previsto la progettazione e svolgimento di attività in classe, l'analisi delle evidenze raccolte e la riprogettazione dei rilanci a queste attività per ricollegarle agli obiettivi di apprendimento e rimodularle per tener conto delle dimensioni di apprendimento in chiave di approccio criteriale alla valutazione (Ebel, Frisbie, 1991).

7.3 Focus group e interviste

Il complesso e composito disegno della ricerca ha previsto la conduzione anche di focus group e interviste. Prima analizzeremo nello specifico le caratteristiche peculiari di questi, per individuarne la struttura, quindi ci focalizzeremo sulle metodologie di analisi dei dati che sono state in parte comuni.

7.3.1 Focus group

Per poter raccogliere dati sul vissuto dei docenti rispetto all'implementazione dell'Ordinanza, sui riconosciuti cambiamenti generati dalla formazione e sulle priorità per il futuro, si sono organizzati 5 focus group, 2 per ES1 e 3 per ES2, a circa due settimane di distanza dalla conclusione del percorso formativo. La scelta dei focus group è dettata da una serie di considerazioni, legati alla possibilità di far emergere ricchezza di punti di vista dall'interazione del gruppo di pari (Rabiee, 2004; Lucidi, et alii, 2008).

I focus group sono una raccolta di dati intersoggettiva e quindi consentono uno sviluppo non solo personale, ma anche comune del discorso tra tutti i partecipanti (Albanesi, 2004). Dato che coinvolgono docenti che hanno vissuto la stessa esperienza formativa e lavorano nello stesso istituto, questo sembra una modalità utile per far emergere anche impliciti e inespressi.

I gruppi di insegnanti che hanno partecipato ai focus group sono stati costruiti tenendo conto delle esperienze formative svolte nell'ambito di questa tesi rispetto alla OM172. Questo ha consentito di condurre primi confronti tra i dati per controllare l'eventuale presenza di differenze rispetto: all'approccio nei confronti dell'Ordinanza, alle consapevolezze raggiunte grazie alla formazione, ai bisogni formativi e all'idea di cosa sia efficace nei percorsi di formazione professionale. Date le dinamiche proprie dei focus group, gli argomenti vissuti dalle docenti come più importanti avranno una rilevanza maggiore nei discorsi, mentre quelli marginali verranno abbandonati dai partecipanti, quindi anche la persistenza di certi temi, il fatto che appaiano in tutti i focus group o solo in alcuni e il numero di parlanti che li esprimono sono dati significativi. Inoltre, i focus group sono uno strumento versatile che si presta sia ad un'analisi a partire dalla letteratura che ad un'analisi a partire dalle categorie emergenti.

I focus group hanno avuto una durata media di circa 1h e 30 min. e sono stati svolti tutti online, nel pomeriggio dopo la fine della giornata scolastica. Con il consenso dei partecipanti sono stati registrati e interamente trascritti. Visto lo svolgimento online non si è previsto di affiancare un osservatore al moderatore, date le limitate interazioni non verbali che avvengono online e la difficoltà di leggere ed interpretare correttamente questi aspetti. È stato il moderatore stesso a riassumere le idee emerse.

Ai partecipanti sono state poste 8 domande (vedi appendice B):

- 2 introduttive su idee connesse all'Ordinanza e sue potenzialità – si tratta di domande di apertura, per creare un clima positivo, domande di introduzione, per lanciare l'argomento
- 2 sui cambiamenti che i docenti riconoscevano in sé stessi e nel proprio lavoro, sia da un punto di vista didattico che di gestione dei rapporti – si tratta di domande di transizione
- 3 sul ruolo della formazione e sui bisogni formativi ancora presenti – si tratta di Domande chiave
- 1 sul registro elettronico – si tratta delle Domande finali (Albanese, 2004; Frisina, 2010)

Per Es1, l'ultima plenaria del 25 gennaio 2022 era molto a ridosso della data degli scrutini e consegna dei documenti di valutazione alle famiglie. Quindi si è potuto svolgere il primo focus group (Es1 – A), a cui hanno partecipato i 6 membri del gruppo ristretto che coadiuvava la formatrice solo in data 17 febbraio 2022. Il secondo focus group (Es1 – B) a cui hanno partecipato, su base volontaria, altre 6 docenti che avevano partecipato alla formazione generale, si è svolto il 21 febbraio 2022.

Per ES2, l'ultima plenaria si è svolta il 5 aprile 2022 e tutti i focus group hanno avuto luogo il 12 aprile 2022, per evitare di arrivare troppo a ridosso delle vacanze Pasquali (14-19 aprile) e dei ponti di fine aprile e primi di maggio, rischiando di allontanarsi troppo dalla data della formazione. Ai focus group hanno partecipato:

- 9 docenti che fanno parte della commissione valutazione e hanno partecipato al gruppo R&F (Es2 – A);
- 6 docenti, che hanno partecipato al gruppo R&F, includendo anche le insegnanti pilota del LS, non incluse in Es2-A in quanto non membri della commissione valutazione della DD (Es2 – B);
- 7 docenti che non hanno preso parte al percorso formativo completo, ma avevano assistito solo agli incontri in plenaria (Es2 – C).

Per Es1 i Focus group sono stati tenuti dalla ricercatrice. Dato il ruolo marginale avuto nella formazione, a cui ricordiamo aveva partecipato come docente dell'istituto, si è valutato che la sua presenza non avrebbe condizionato le risposte o limitato la possibilità che gli insegnanti esprimessero opinioni, anche negative, sulla formazione. Questa idea si è dimostrata adeguata e funzionale nei fatti.

Stessa valutazione è stata fatta per il terzo focus group di ES2, visto che le insegnanti avevano partecipato alle sole plenarie, svolte come lezioni frontali con due formatrici presenti.

Diversamente, il primo e secondo focus group di ES2, hanno coinvolto docenti che hanno svolto un percorso formativo prolungato, ricco di interazioni dirette, in video, per iscritto ed in presenza, con la ricercatrice. Per questo sono stati coordinati da due ricercatori esterni[41].

Per garantire l'anonimato nell'analisi del contenuto emerso, ai docenti è stato attribuito un codice numerico così costruito: il numero dell'istituto (1 per Es1 e 2 per Es2); la lettera del focus group relativamente a quell'istituto e un numero progressivo casuale per ogni insegnante. Ad esempio, 1-B-3 è il terzo insegnante del focus group B di Es1.

Nel citare affermazioni delle docenti emerse durante la formazione, si sono utilizzati gli stessi codici. Nel caso in cui i contributi offerti nel corso delle formazioni non fossero di docenti che hanno partecipato ai focus group si è tenuto il codice formato dal numero dell'istituto, la lettera successiva non utilizzata per i focus group (C per Es1 e D per Es2) e un numero progressivo.

La domanda di ricerca a cui si è cercato di trovare risposta anche attraverso l'esplorazione dei focus group è stata:

- OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

L'analisi è stata svolta su un doppio piano, da un lato si cercano gli elementi che accomunano tutti gli istituti, al di là della loro storia e dei percorsi formativi, per capire come si sta attuando la riforma e quale ruolo ha giocato o potrà giocare la formazione in questo. Dall'altro è interessante notare anche le differenze che si manifestano tra gruppi di docenti provenienti da istituti diversi e con percorsi formativi diversi. Questi aspetti consentono di mettere in luce il ruolo della formazione, ma anche elementi di contesto che possono fungere da facilitatori o

[41] Vorrei ringraziare Enrico Barbetti e Annamaria Gentile per aver coordinato i focus group con grande attenzione e professionalità.

inibitori nei percorsi di cambiamento. Dato il tipo di indagine condotta, teso ad indagare il ruolo della formazione come facilitatore di cambiamento ed innovazione e il legame in letteratura tra contesto e cambiamento (Barnes, 1992) si è deciso di analizzare i dati dei focus group per fornire un'immagine ricca dell'intero dataset, in modo da cercare eventuali differenze rispetto all'implementazione dell'Ordinanza dipendenti dal contesto e dal livello di formazione. Si farà poi un affondo più puntuale sugli elementi legati alla formazione e alla sua efficacia per cercare parziali risposte alla domanda di ricerca (Braun, Clarke, 2008).

7.3.2 Le interviste

Dall'analisi dei focus group emerge, come sarà presentato nel capitolo 9, un quadro di come la OM172 sia stata accolta ed implementata nei due istituti, sulla base di percorsi formativi e culture organizzative diversi. L'analisi condotta di ispirazione socio-costruttivista se da un lato consente l'emersione di elementi condivisi, fa chiaramente perdere di vista le motivazioni individuali e mette in ombra certi processi professionali. Per poter analizzare questi aspetti più nel dettaglio si sono svolte 3 interviste semi strutturate a fine giugno 2022.

"L'intervista qualitativa è dunque particolarmente utile quando si vuole analizzare il significato che gli individui attribuiscono al mondo esterno e alla propria partecipazione in esso, la costruzione di identità, le emozioni. Essa, inoltre, permette di ricostruire processi sociali." (Della Porta, 2014, p.14). Si propone di conoscere quello che pensa il soggetto studiato, di esplorare le ragioni, da qui la necessità di strutturarle e condurle perché l'intervistato abbia libertà di esprimersi (Corbetta, 1999).

In particolare, nel contesto della nostra ricerca è sembrato uno strumento interessante per poter indagare sulla percezione di cambiamento a livello personale e professionale e sul significato dato a questo cambiamento, anche in dimensione sistemica.

Sono state intervistate:

- Una docente curricolare di Es1 con 24 anni di esperienza di servizio come docente di scuola primaria, che ha svolto la formazione di istituto, plenarie e laboratori, come tutte le colleghe, ma non faceva parte del gruppo ristretto che ha coadiuvato la formatrice (Cur-Es1).
- Una docente di sostegno di Es2 con 10 anni di esperienza di servizio, che ha partecipato al percorso di R&F, ma non faceva parte né della commissione curricolo né del gruppo delle docenti pilota del LS (Sost-Es2).

- Una docente curricolare di Es1 con 25 anni di esperienza come docente di scuola primaria, che oltre ad aver svolto la formazione di istituto è stata una delle 2 docenti a partecipare allo studio di caso in R-F (Cur-Es1-RF).

Alle docenti sono state poste 6 domande (si veda l'appendice C) che partendo da una riflessione sui cambiamenti a livello personale e professionale, hanno cercato di indagare il legame tra questi cambiamenti e il percorso di formazione svolto, per poi passare ad una riflessione sistemica sul significato del cambiamento per la scuola secondo l'insegnante intervistata, per chiudere indagando le fatiche ancora connesse con l'implementazione della riforma.

Le domande sono state ispirate ai temi emergenti dai focus group. Ad esempio durante la formazione ed i focus group è risultato evidente che la forte connessione che esiste nell'interpretazione delle ricercatrici tra valutazione e didattica, cambiamenti richiesti dalla OM172 in tema di valutazione e nuovi approcci alla didattica, non era percepita da tutte le insegnanti. Quindi la domanda 2 ha cercato di indagare i cambiamenti nella didattica pianificati dalle docenti[42] e quanto in questi cambiamenti avesse pesato la formazione[43]. Le differenze emerse dai focus group dei due istituti portano a considerare che la formazione abbia avuto una rilevanza importante nel modo in cui l'ordinanza è stata accolta e implementata. Per cercare di indagare questo aspetto anche nelle narrative individuali si è cercato di recuperare i momenti chiave, legati alla costruzione di consapevolezze, dei primi due anni di implementazione[44].

Come vedremo dai focus group, soprattutto quelli di uno dei due istituti, traspare una evidente stanchezza e negatività delle docenti rispetto alla OM172 e alla sua implementazione. Le domande 7[45] e 8[46] cercavano di indagare queste dimensioni per poter cogliere delle differenze tra le docenti che potessero confermare le differenze tra istituti emerse nelle fasi precedenti della ricerca.

7.3.3 La metodologia di analisi

In conclusione, presenteremo alcuni aspetti della metodologia di analisi applicata che sono comuni sia ai focus group che alle interviste. L'analisi di quanto raccolto con questi strumenti di

[42] La fine dell'anno è un momento di bilanci. Cambierai qualcosa nella tua didattica il prossimo anno? Se si, cosa?
[43] Ti sembra che c'entri in questa decisione il percorso di formazione e riflessione attorno all'Ordinanza 172?
[44] Ripensa agli ultimi due anni, ci sono uno o più momenti che ti tornano in mente perché sono state delle svolte nel tuo processo di costruzione di consapevolezze rispetto all'Ordinanza? Quali sono stati e perché li ricordi come così importanti?
[45] Dopo due anni, ti sembra che avviare questo cambiamento abbia avuto senso? Secondo te per quali aspetti, se ci sono stati, ne è valsa la pena? Quali elementi invece non hanno avuto senso?
[46] Ti sembra che il processo di implementazione sia stato e sia faticoso? Perché? Diresti che questa fatica è aumentata, diminuita o rimasta uguale in questi due anni? Se ci sono stati dei cambiamenti nella tua percezione della fatica, cosa li ha causati?

ricerca non può che essere qualitativa, perché occorre tener conto dell'eterogeneità dei dati. Per quanto non esista una procedura unica, ci sono degli elementi che garantiscono il rigore. L'analisi deve essere sistematica; verificabile, deve poter ricostruire il percorso; continua, cioè deve tenere in considerazione ogni dato interessante e richiede tempo (Albanese, 2004; Rabee, 2004).

Proprio per confermare la sistematicità e verificabilità dell'analisi descriveremo qui brevemente i criteri che l'hanno guidata. Le trascrizioni dei focus group e delle interviste sono state sottoposte ad un'analisi tematica del contenuto (Braun, Clarke, 2006), attraverso la quale si sono identificati, analizzati e descritti temi e modelli ripetuti all'interno del corpus dei dati. Si è scelto questo tipo di analisi perché contrariamente ad altre forme di ricerca qualitativa, quali l'analisi fenomenologica interpretativa o l'analisi del discorso, l'analisi tematica non è fortemente legata ad uno specifico quadro teorico, e quindi presenta maggiore flessibilità. Inoltre, consente di identificare i temi per tutto il data set e non richiede di dover trattare ogni item come un caso singolo, per cui è stato possibile descrivere i dati emersi sia dai focus group che dalle interviste insieme, pur distinguendo i contributi dei diversi istituti (Braun & Clarke, 2006).

"A theme captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set" (idem, p.82). L'analisi tematica ha consentito di far emergere temi, a loro volta articolati in subcodici. I temi non sono stati identificati solo per prevalenza nel data set, intesa come numero di occorrenze nelle trascrizioni di focus group o intervista, ma anche per rilevanza rispetto alle risposte alla domanda di ricerca. Per questo nel focus group anche il subcodice "riferimenti ai webinar" con solo 2 occorrenze e il tema "domande generative" con 6 occorrenze sono stati presentati, il primo in quanto fornisce indicazioni sulla rilevanza percepita della formazione anche per la sua assenza, il secondo perché apre nuove prospettive e dà indicazioni di sviluppo.

L'analisi è stata guidata dalle domande di ricerca che si sono precisate durante il processo, ma non sono sostanzialmente cambiate e non sono state costruite a partire dai dati. Per trovare risposta ai quesiti al centro dell'indagine si sono costruite le categorie tematiche con un approccio ricorsivo che ha tenuto conto sia della letteratura (Altet, 2006; Barnes, 1992), che degli elementi emergenti dai discorsi dei docenti. La fase di analisi ha comportato continui rimandi tra una dimensione deduttiva, top-down e theory driven ed una dimensione induttiva, bottom-up e data-driven. Questa ricorsività è necessaria quando si approcciano, come in questo caso, situazioni nuove che si innestano su costrutti indagati da ricerche precedenti.

Si è scelto di identificare i temi che emergono ad un livello semantico esplicito del discorso dei docenti, evitando di considerare un livello interpretativo più profondo e latente. Questo perché si intendeva confrontare quanto emerso da due realtà territoriali e gruppi docenti diversi. L'analisi latente cerca di "identify or examine the underlying ideas, assumptions, and conceptualizations - and ideologies - that are theorized as shaping or informing the semantic content of the data" (Braun & Clarke, 2006, p.84), con un procedimento che la rende simile all'analisi del discorso.Partendo da dati di contesti diversi il rischio era di trovarsi a confrontare e ritenere simili elementi differenti. Usare chiavi interpretative per costruire i temi in sé, portava con sé il rischio di sottostimare o sovrastimare le somiglianze tra quanto emerso nei vari focus group e nelle interviste. Invece nel caso dell'analisi semantica

> *the analytic process involves a progression from description, where the data have simply been organized to show patterns in semantic content, and summarized, to interpretation, where there is an attempt to theorize the significance of the patterns and their broader meanings and implications (Braun & Clarke, 2006, p.82).*

Questo partire dalla descrizione del contenuto per poi arrivare all'analisi solo in un secondo momento, consente di equiparare più facilmente focus group diversi, facendo emergere somiglianze e differenze di contenuto e, in taluni casi, di formulazione.

La prospettiva epistemologica che ha guidato l'analisi è di stampo costruttivista. Ci troviamo di fronte ad un cambiamento importante, che coinvolge persone che pur venendo da percorsi di vita diversi condividono la tipologia di lavoro, lo svolgono negli stessi luoghi, hanno svolto lo stesso percorso formativo. Le domande di ricerca sono tese ad investigare proprio il ruolo della formazione e le resistenze al cambiamento e questi sono costrutti che dipendono anche da una costruzione collettiva dei significati oltre che dall'approccio psicologico individuale (Barnes, 1992; Darling-Hammond, McLaughlin, 1995).

Per poter determinare i temi, si è proceduto prima leggendo estensivamente tutto il corpus e cominciando a prendere note e riferimenti di possibili codifiche e temi emergenti. Poi si sono cominciati a codificare aspetti ricorrenti e legati alle risposte alla domanda di ricerca; quindi, si è cercato di riunire diversi codici sotto un unico tema e verificare se alcuni aspetti di quello stesso tema non fossero stati considerati. A questo punto si è verificato se esistessero riferimenti in letteratura, si sono raffinati i codici e si è proceduto a verificare la coerenza dei codici tra loro e all'interno dei temi. A questo punto del processo di costruzione delle categorie di analisi, si sono

rivisti i temi per capire se alcuni catturassero aspetti simili e potessero essere combinati o se ancora ci fossero temi che combinassero più di un costrutto e che potessero essere suddivisi in più temi, o se ci fossero aspetti emersi dalla letteratura, che non si presentassero nei discorsi dei docenti. A guidare questo processo è stato il doppio criterio della omogeneità interna al singolo tema e della eterogeneità esterna che porti a distinguere in maniera chiara tra un tema e l'altro. Si è poi considerata la coerenza complessiva dei temi individuati rispetto a tutto il data-set. Si è quindi passati ad una fase di definizione puntuale di temi e sotto-temi (Rabiee, 2004; Braun & Clarke, 2006).

Dalla combinazione di vari codici sono stati individuati nove temi fondamentali presentati in tabella 16.

Tabella 16 I nove temi chiave emersi dall'analisi di Focus Group e interviste e la loro descrizione

Codici dei temi	**Definizione**
1 Parole chiave	Le parole con cui le docenti connotano l'Ordinanza rispondendo alla domanda: "Con quali parole connoteresti l'Ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti dalla scuola?". Sono distinte, attraverso sotto codifiche in: neutre, positive e negative.
2 Aspetti negativi	I dubbi che i docenti hanno maturato sull'impianto generale della riforma e la sua applicabilita'. Sono codificati tutti gli elementi di negatività che i docenti riferiscono alla riforma: lamentele sul modo in cui si è arrivati all'Ordinanza, appesantimenti del lavoro, mancanza di strumenti per applicarla, difficoltà nello spiegarla a sè stessi e al di fuori dell'ambiente scolastico, confusione tra le difficoltà proprie della riforma e gli appesantimenti dovuti alle scelte del proprio istituto.
3 Aspetti positivi	Le potenzialità dell'Ordinanza che hanno già portato a cambiamenti positivi nella quotidianità, oppure che porteranno a questi cambiamenti con il tempo e la riflessione, insieme a ciò che non ci mancherà della vecchia valutazione.
4 work in progress	Tutti quei cambiamenti dichiarati come in atto o potenziali che non sono nè positivi nè negativi, ma dati di fatto
5 nuove consapevolezze	Nuove consapevolezze dichiarate dagli insegnanti, come prendersi più tempo in classe per l'osservazione, sviscerare gli obiettivi, attivare processi di autovalutazione
6 formazione	Tutti gli aspetti che fanno riferimento alla formazione, in particolare quella svolta a vario titolo, con punti di forza e di debolezza
7 percezione di efficacia	I campi in cui c'è stato uno spostamento dichiarato da insicurezza a sicurezza, oppure dove si rimane incerte, oppure dove servirebbero secondo le parole degli insegnanti delle trasformazioni a livello di istituto
8 registro	Suggerimenti da parte delle docenti per come cambiare/utilizzare meglio o diversamente, il registro elettronico in coerenza con l'Ordinanza
9 domande generative	Domande che vanno al di là dell'Ordinanza e interrogano su significati e modalità della valutazione

Per le descrizioni puntuali dei codici e le frequenze aggregate si rimanda al *libro dei codici* in appendice F.1, qui proponiamo una panoramica. È utile precisare che le quantificazioni che verranno fornite rispetto alla frequenza dei codici in fase di analisi non sono intese come misura di importanza, ma come indicazione sulla presenza di una certa idea, concetto, argomento nei

diversi focus group. La stessa idea portata avanti dallo stesso parlante nella stessa sequenza è stata codificata una sola volta.

Rispetto alla domanda di ricerca[47] indagata dai focus group che ha chiaramente la formazione, le sue caratteristiche e l'efficacia al centro, sotto il tema *formazione* sono stati raccolte: le *consapevolezze acquisite* attraverso la formazione; le caratteristiche della *formazione efficace* con due affondi sul *lesson study* e sul *confronto a più voci*, come possibili elementi di efficacia; i *dubbi sulla formazione effettuata*. Per capire quanto la formazione abbia influenzato i percorsi di applicazione della OM172 si sono codificate anche tutte le volte in cui le docenti hanno menzionato la formazione, sia in positivo che in negativo, al di fuori della domanda specifica. Sono *riferimenti formazione ad hoc* e *riferimenti webinar*.

Sia per capire gli effetti della formazione, che per poter andare a rintracciare gli elementi di cambiamento, i blocchi, le possibili spie di un instaurarsi di un percorso di innovazione senza cambiamenti, si sono costruiti altri codici.

Per cercare di "inquadrare" come i gruppi si pongono istintivamente nei confronti dell'Ordinanza si sono codificate le *parole chiave* con cui le insegnanti connotano la riforma, raggruppate in espressioni neutre, quelle che fanno diretto riferimento ad elementi presenti nella OM172 non connotati o che esprimono concetti bivalenti (progresso occulto), positive e negative. Quando la parola in sé non era sufficiente per determinare una accezione positiva o negativa ci si è lasciati guidare dal contesto. Per andare più in profondità nelle risposte alle domande successive si sono catturare le criticità sulla riforma percepite dalle docenti come *aspetti negativi* e invece le potenzialità e gli elementi che piacciono della riforma come gli *aspetti positivi*. Si è riscontrata una serie di costrutti intermedi, definiti *work in progress*, aspetti che si stanno ancora costituendo e che quindi provocano ancora ansia e dubbi nelle docenti, pur avendo la potenzialità di diventare molto positivi a regime. I rapporti con i genitori hanno uno spazio in tutte e tre i macrotemi, perché alcuni insegnanti vedono un miglioramento grazie all'Ordinanza, altri vedono un peggioramento, altri ancora un miglioramento potenziale dopo un periodo di ambientamento.

Altri due blocchi di codifiche riguardano le *nuove consapevolezze* che le insegnanti dichiarano di aver maturato su vari aspetti: valutazione, osservazione, didattica e la *percezione di efficacia*

[47] OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

per mettere in luce le sicurezze acquisite, quelle che si stanno acquisendo, i percorsi programmati per arrivarci, ma anche i blocchi.

Gli ultimi due codici si riferiscono a possibili cambiamenti al *registro* elettronico, per renderlo più adeguato alla nuova valutazione e più funzionale per le docenti e *domande generative* che emergono dalle docenti e che aprono nuove piste di indagine su valutazione criteriale, ruolo della valutazione nella didattica, raccolta di evidenze e necessità di coinvolgere le insegnanti.

Di fatto l'analisi di focus group ed interviste non si poteva limitare alla descrizione per quanto approfondita e puntuale della risposta alle domande. Nelle parole di Creswell

> *interpretation in qualitative research involves abstracting out beyond the codes and themes to the larger meaning of the data. It is a process that begins with the development of the codes, the formation of themes from the codes, and then the organization of themes into larger units of abstraction to make sense of the data. (2013, p.187)*

Questo modo di procedere rende congruente usare gli stessi codici per entrambi i corpus di dati.

Dato lo stretto legame tra temi e codici da un lato e domande di ricerca dall'altro, è stato possibile utilizzare lo stesso sistema di codici sia per i focus group che per le interviste. Le variazioni sono minime e hanno riguardato principalmente eliminazione /aggiunta di alcuni codici come si vede in tabella 17.

Tabella 17 Elenco dei temi descritti nella tabella 16, con la presentazione dei subcodici e le indicazioni su quali sono stati riscontrati nei focus group e nelle interviste.

Tema	Sottocodice	Codifiche presenti nelle interviste	Codifiche presenti nelle Focus Group
Parole chiave			
	Negative	Si	Si
	Positive	Si	Si
	Neutre	Si	Si
Aspetti negative			
	tra un pò si torna a cambiare	Si	
	critiche all'impianto dell'Ordinanza	Si	Si
	mancanza di strumenti	Si	Si
	rapporti con extra scuola	Si	Si
	implementazione dell'Ordinanza troppo rapida e poco riflessiva	Si	Si
	scelte di istituto?	Si	Si
Aspetti positivi			
	cambiamenti possibili	Si	Si
	passato da non rimpiangere	Si	Si

	dimensione collegiale	Si	Si
	rapporti con extra scuola	Si	Si
work in progress			
	Bisogni Educativi Speciali	Si	Si
	costruire rapporto con genitori	Si	Si
	dialogo col passato	Si	Si
	giudizio descrittivo, mah?	Si	Si
	poca chiarezza sulla riforma	Si	Si
nuove consapevolezze			
	osservazione e valutazione	Si	Si
	valutazione criteriale	Si	Si
	ruolo discenti	Si	Si
	processi ricorsivi		Si
	modifiche alla didattica	Si	Si
Formazione			
	riferimenti a percorsi di formazione ad hoc	Si	Si
	riferimenti ai webinar	Si	Si
	consapevolezze acquisite	Si	Si
	note positive	Si	Si
	note negative	Si	Si
	elementi di efficacia della formazione		Si
	confronto a più voci	Si	Si
	lesson study – si		Si
	lesson study – no		Si
percezione di efficacia			
	resistenza al cambiamento	Si	
	tra teoria e applicazioni pratiche	Si	Si
	ancora formazione	Si	Si
	cambiamenti organizzativi e strutturali	Si	Si
	confusione ed insicurezza	Si	Si
	insicurezza trasformativa	Si	Si
Registro			Si
domande generative		Si	Si

Come si evince dalla tabella, i codici *resistenza al cambiamento* e *tra un po' si torna a cambiare* sono emersi dalle interviste. Invece i codici *percorsi ricorsivi*, *elementi di efficacia*, *lesson study-si*, *lesson study-no*, *registro* si riscontrano solo nei focus group. Queste differenze sono spiegabili dalle differenti domande poste. In particolare, le domande dell'intervista andavano ad indagare cambiamenti, spostamenti e fatiche, da qui l'emersione di aspetti che riguardano la resistenza al cambiamento di certi insegnanti e la paura che dopo la fatica si torni indietro. Nei focus group c'era una domanda esplicita sulla formazione: *Rispetto al percorso o ai percorsi formativi a cui hai partecipato, di tua iniziativa o organizzati dal tuo istituto, quali elementi sono stati a tuo avviso fondamentali per entrare nel meccanismo della nuova valutazione? Che tipo di proposte*

formative sono state invece meno efficaci? Da qui l'emersione di specifici elementi di efficacia della formazione e sul lesson study. Mentre nell'intervista la domanda: *Ti sembra che c'entri in questa decisione il percorso di formazione e riflessione attorno all'Ordinanza 172?*, poteva portare a parlare di formazione, ma solo tangenzialmente. Inoltre, nell'intervista mancano specifiche domande sul registro.

Parte IV – Analisi

La presentazione dei risultati è suddivisa in 3 capitoli sulla base delle domande di ricerca[48].

Il capitolo 8 indaga la prima domanda

Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti delle scuole incontrate nei percorsi formativi? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

I risultati si basano sull'analisi dei questionari, costruiti come indicato nei paragrafi da 6.1 a 6.4 e analizzati con statistiche descrittive ed inferenziali come indicato nel paragrafo 6.5

Il capitolo 9, invece, cerca di trovare risposte alla seconda domanda di ricerca:

OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

Si parte da una analisi di diari di bordo, osservazioni svolte durante le formazioni, documentazione raccolta dalle docenti per fornire un quadro dei tre percorsi formativi presentati in questa tesi dottorale (vedi metodologia paragrafo 7.2). Nel paragrafo 9.1 si analizza la formazione a Es1 la cui architettura è presentata nel paragrafo 7.2.2. Il paragrafo 9.2 si concentra sulla formazione a Es2, per la cui organizzazione rimandiamo al paragrafo 7.2.3. Il piccolo studio di caso in R-F (vedi metodologia al paragrafo 7.2.4) è analizzato nel paragrafo 9.3. A conclusione di questa parte dei risultati è l'analisi dei 5 focus group effettuati: 2 in Es1 e 3 in Es2, trattata nel paragrafo 9.4

Il capitolo 10 presenta i risultati della terza domanda di ricerca:

A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot 1991)

In questo caso i vari paragrafi del capito presentano i temi riscontrati nelle 3 interviste condotte con insegnanti di Es1 (2 interviste) e Es2 (1 intervista). Per le indicazioni sulla costruzione delle

[48] Per il disegno complessivo della ricerca si rimanda al capitolo 5.

interviste si rimanda al paragrafo 7.3.2, mentre la metodologia di analisi è stata presentata nel paragrafo 7.3.3.

Capitolo 8 - Idea di apprendimento, azione didattica, e valutazione: analisi dei questionari

Il questionario è stato somministrato in 4 istituti, 3 (Es1, Es3, Es4) localizzati in Emilia-Romagna e 1 (Es2) in Umbria. Es1 e Es2 sono gli istituti in cui è stata portata avanti la presente ricerca. Si è deciso di estendere la somministrazione del questionario anche ad Es3 ed Es4 per poter raccogliere un numero di risposte più significativo.

Hanno risposto 132 docenti: 99 curricolari (75%), 28 di sostegno (21,2%) e 5 di organico potenziato (3,8%). La domanda sul genere non è stata posta perché le docenti degli istituti coinvolti sono al 98,4% donne. La divisione dei ruoli tra docenti è in parte compatibile con le statistiche nazionali. In Italia, infatti, nell'anno scolastico 2021-22 risultavano 298458 docenti di scuola primaria. Di questi 74% su posto comune, quindi inclusi anche i docenti in organico di potenziamento e il 26% di sostegno, 77943 persone[49].

Tabella 18 Tabella riepilogativa della composizione delle docenti negli istituti coinvolti confrontati con il numero di docenti che hanno risposto al questionario

	Docenti nell'istituto			Docenti rispondenti al questionario				
	totale	di cui di sostegno	di cui maschi	curricolari	sostegno	potenziato	Totale	% per istituto
Es1	54	15	0	23	10	3	36	67%
Es2	107	34	2	30	10	0	40	37%
Es3	70	15	1	26	4	1	31	44%
Es4	84	19	2	20	4	1	25	30%
	315	83	5	99	28	5	132	42%

Es2 ha avuto in valori assoluti il numero maggiore di rispondenti, con 40 insegnanti dei quali 10 di sostegno e 30 curricolari. Di fatto i numeri assoluti sono simili a ES1, l'altro istituto in cui si è analizzata la formazione. Qui hanno risposto 36 docenti, tra i quali 10 di sostegno, 3 di organico potenziato e 23 curricolari.

Se guardiamo alle percentuali rispetto ai docenti dell'Istituto il quadro è molto diverso: ha risposto il 67% di docenti del Es1 e il 37% di docenti del Es2. Gli altri due istituti hanno avuto numeri di rispondenti leggermente inferiori: 31 per Es3 (44% dei docenti) e 25 per Es4 (30% dei docenti). La differenza delle percentuali di rispondenti per singolo istituto può far ipotizzare che i risultati di Es1 offrano una fotografia molto più rappresentativa della situazione di quel contesto. Per gli altri il rischio che il campione si sia auto selezionato è maggiore.

In fase di analisi, si è scelto di presentare le risposte al questionario sempre accompagnandole dalla frequenza percentuale della tipologia di risposta rispetto ai rispondenti in modo da poter

[49] https://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/ consultato 12/02/2023

comparare i dati dei vari istituti. Le analisi statistiche che non sono presenti nel testo si trovano in appendice G. Nei prossimi capitoli, ne viene presentata una sintesi divisa per sezioni. Come si ricorderà, il questionario era composto da 12 domande (si veda testo in appendice A).

8.1 Quali differenze emergono tra gli istituti coinvolti?

Presenteremo i dati prima in maniera aggregata per tutto il campione, poi andremo ad osservare le differenze tra istituti concentrandoci particolarmente su Es1 e Es2 che sono stati oggetto dei percorsi formativi.

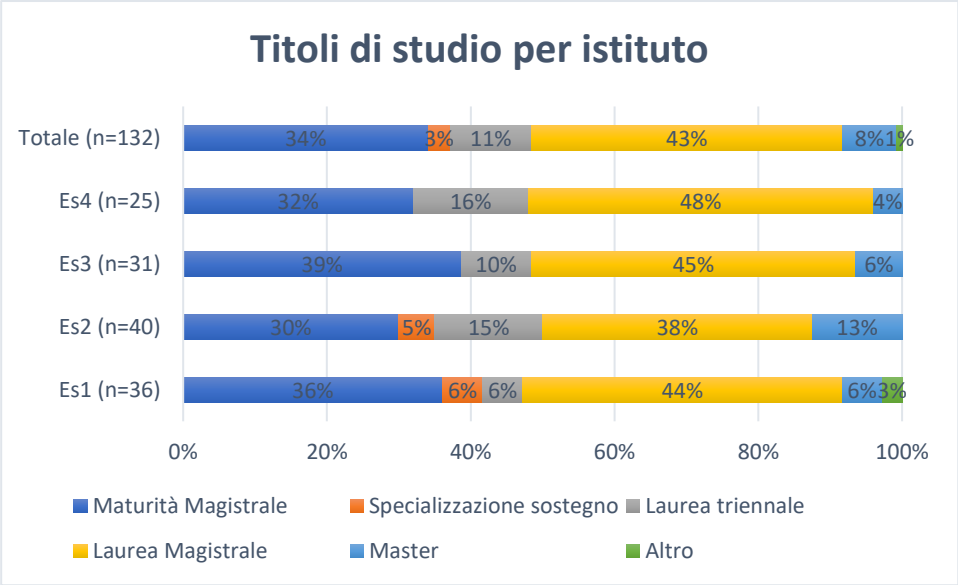
8.1.2 Sezione 1: Le informazioni anagrafiche

8.1.2.1 Domanda 2: Qual è il Suo titolo di studio?

Alla domanda 2, globalmente il 34,1% delle rispondenti dichiara il Diploma di Maturità Magistrale come titolo di studio (45 su 132), si veda la figura 8 per le frequenze percentuali (tabella 75 in appendice G.1.2 per il riepilogo dei dati). L'istituto con la percentuale più bassa di rispondenti con questo titolo è Es2 (30%), quello con la percentuale più alta è Es3 (38,7%), mentre in Es1 la percentuale è di 36,1%. Complessivamente, il 43,2% delle rispondenti dichiara come titolo di studio una Laurea Magistrale, percentuale che sale al 51% aggiungendo le docenti che dichiarano di avere conseguito un master. Es4 ha la più alta percentuale di lauree magistrali (48%), mentre le percentuali di lauree e master insieme sono molto simili in tutti gli istituti (circa il 51%)[50]. Rispetto alla laurea magistrale, non era richiesto di specificare se si riferissero al corso di studio in Scienze della Formazione Primaria. Questo potrebbe spiegare in parte perché, come vedremo in seguito, il titolo di studio non sia predittore di un'idea più completa di valutazione oppure di un senso più grande di efficacia. Una laurea non specifica potrebbe comprensibilmente non avere effetto su dimensioni che potrebbero essere raffinate da studi in pedagogia e didattica.

Figura 8 Grafico a barre con le frequenze percentuali di distribuzione dei titoli di studio tra i 4 istituti

[50] Questi dati non sono disponibili sul sito del Ministero, quindi è difficile fare considerazioni rispetto alla somiglianza del profilo dei rispondenti rispetto al campione nazionale.



Dei 4 docenti che dichiarano di avere la specializzazione sul sostegno, 2 insegnano in Es1 e 2 in Es2. Questo dato potrebbe non rappresentare tutti i docenti con specializzazione presenti nel campione perché la domanda richiedeva di indicare il titolo di studio più alto ottenuto. Inoltre, due delle docenti che dichiarano questa specializzazione non ricoprivano il ruolo di insegnanti di sostegno al momento della risposta, ma curricolari.

8.1.2.2 Domanda 1: Da quanti anni insegna complessivamente?

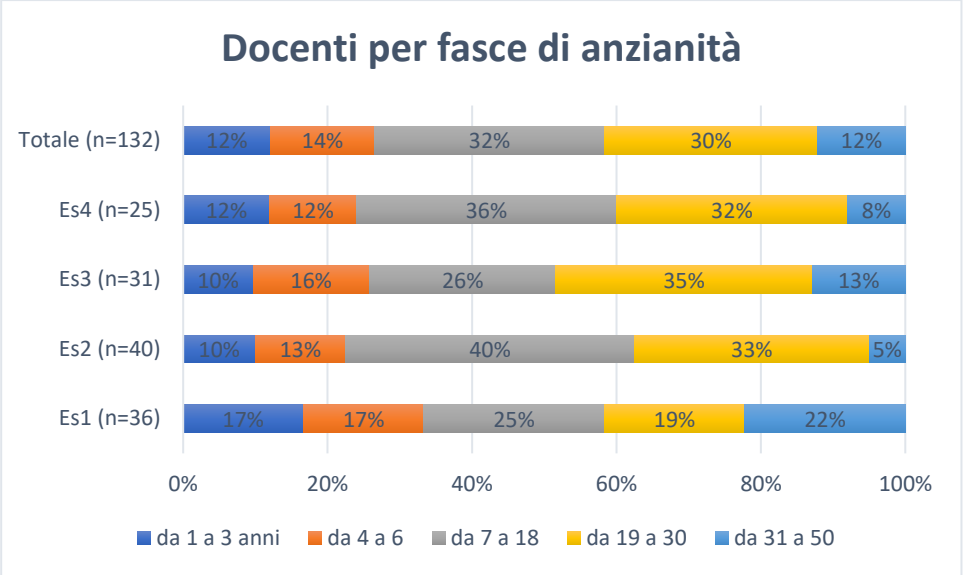
Interessante la distribuzione per fasce di anzianità[51]. Tra le rispondenti l'anzianità minima è 1 anno di servizio, la massima è 40 anni, la media è pari a 16,5 anni e il valore mediano della serie è 16 anni (vedi tabella 71 in appendice G.1, per dati analitici). Ci sono delle differenze tra i vari istituti, con Es4 che si distingue come istituto con la media più giovane tra i rispondenti (15,2 anzianità media e 12 valore mediano), mentre Es3 come il più vecchio (17,35 media e 17 mediana). Le rispondenti di Es1 (16,86 media, 16 mediana) e di Es2 (16,43 media, 15 mediana) sembrano da questo punto di vista più simili. La situazione cambia in parte se si accorpano gli anni di anzianità per fasce. Si è, infatti, scelto di accorpare i dati sulla base di fasce di età individuate, in letteratura, come caratterizzanti atteggiamenti professionali (Huberman, 1989; vedi metodologia paragrafo 6.1).

Nel campione esaminato, complessivamente prevalgono le docenti con un'anzianità di servizio compresa tra i 7 e i 30 anni, con la fascia da 7 a 18 anni che mostra globalmente una piccola

[51] I dati nazionali non sono immediatamente confrontabili con quelli del questionario. Infatti, nel questionario sono raccolti dati per anzianità di servizio, invece il MIUR accorpa i dati per età anagrafica.

prevalenza (32%) rispetto alla fascia da 19 a 30 anni (30%). Sempre a livello globale, ad essere meno rappresentate sono le fasce di entrata (1-3 anni) ed uscita (dai 31 anni) dalla professione.

Figura 9 Grafico a barre con le frequenze percentuali della distribuzione delle docenti per fasce di età ed istituto



Rispetto a questo quadro globale, Es1 è un'eccezione perché qui le fasce di anzianità sono molto più equilibrate, come si vede chiaramente anche in figura 9[52]. Le fasce variano dal 17% per le anzianità da 1 a 3 anni e da 4 a 6 al 25% per la fascia 7-18 anni di anzianità dei docenti. Invece, come si vede sia in figura 45 che dalla tabella 72 in appendice G.1.1, negli altri istituti più del 60% delle insegnanti rispondenti ha dai 7 ai 30 anni di servizio, fasce di età che abbiamo visto coincidere con la maturità professionale delle docenti e con le fasi di maggiore attività (Huberman, 1989), in Es1 questa percentuale è del 44%. Al contrario, le docenti nelle fasce di anzianità da 1 a 6 anni sono il 34% in Es1 e il 23% in Es2, con una percentuale su tutti gli istituti del 26%. Dal grafico si evince come sono proprio Es1 e Es2 ad avere un gruppo di rispondenti meno omogenei tra loro per fasce di anzianità. Come in Es1 si vede un sostanziale equilibrio tra le fasce con spostamenti di 3 unità tra la fascia con più e quelle con meno rispondenti, al contrario in Es2 le insegnanti rispondenti tra 7 e 30 anni di servizio sono in netta maggioranza (il 73% del loro campione), mentre le categorie con meno di 7 anni (23% del campione di Es2) e più di 30 anni di servizio (5% del campione di Es2) sono minoritarie. Rispetto alle fasce di età dei rispondenti, i due istituti focus di questa ricerca hanno delle caratteristiche molto diverse. L'età dei rispondenti a Es2, anche in valori assoluti, è meno equilibrata, mentre la distribuzione in Es1 è molto più omogenea.

[52] Per i numeri assoluti, vedi figura 44 in appendice G.1

Abbiamo, inoltre, come descritto nel paragrafo 6.1, cercato di distribuire uniformemente le docenti per 3 fasce di età, anche tenendo conto delle categorie di passaggi significativi della vita professionale. Risulta quindi una prima fascia da 1 a 8 anni di anzianità (comprensiva complessivamente delle prime due fasce di Huberman) una seconda da 9 a 20 anni (complessivamente corrispondente alla terza fascia) e la terza da 21 a 40 (quarta e quinta) fascia. Questa distribuzione (vedi tabella 73 in appendice G.1.1) potrà risultare più funzionale per alcune delle successive indagini statistiche.

Rispetto alla distribuzione dei docenti con ruoli diversi rispetto alle fasce di età, 80% dei docenti di organico potenziato e il 64,3% dei docenti di sostegno hanno meno di 7 anni di anzianità, come si evince dalla tabella 19 (vedi anche tabella 74 in appendice G.1.1). Sono loro i docenti con minore anzianità e questo rapporto è statisticamente significativo[53], come emerge dalle tavole di contingenza tra fasce di anzianità e ruolo ricoperto (Tabella 19). Le insegnanti curricolari hanno in maggioranza un'anzianità di servizio superiore agli 8 anni, con una maggioranza relativa (38,4%) che si colloca nella fascia 19-30 anni di anzianità.

Tabella 19 Estratto dalla tavola di contingenza (Tabella 70, Appendice G.1.1) tra fasce di anzianità e ruolo ricoperto

			Ruolo ricoperto			Totale
			Curricolare	Sostegno	Potenziato	
Anzianità (in anni)	1-3	Conteggio	6	8	2	16
		Conteggio atteso	12,0	3,4	,6	16,0
		% entro anzianità	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		% entro ruolo	6,1%	28,6%	40,0%	12,1%
		% del totale	4,5%	6,1%	1,5%	12,1%
		Residui stand.	-1,7	2,5	1,8	
	4-6	Conteggio	7	10	2	19
		Conteggio atteso	14,3	4,0	,7	19,0
		% entro anzianità	36,8%	52,6%	10,5%	100,0%
		% entro ruolo	7,1%	35,7%	40,0%	14,4%
		% del totale	5,3%	7,6%	1,5%	14,4%
		Residui stand.	-1,9	3,0	1,5	

8.1.2.3 Domanda 4: Indichi le discipline che ha insegnato prevalentemente nella sua carriera lavorativa

Rispetto all'individuazione di uno o più ambiti disciplinari, si è chiesto alle docenti di indicare le discipline insegnate prevalentemente durante la carriera. Solo i 99 docenti disciplinari hanno risposto a questa domanda. 33 docenti non hanno risposto in quanto ricoprenti ruoli di sostegno o di organico potenziato, non collegati a discipline specifiche. Delle 99 insegnanti curricolari, 57 dichiarano di insegnare italiano, 55 storia, 52 geografia, 44 matematica, 39 scienze, 39 educazione fisica, 36 tecnologia, 32 arte e immagine, 27 musica, 21 inglese e 3 religione. Le risposte fornite di fatto offrono delle fotografie molto simili dei rispondenti in tutti gli istituti

[53] Si noti che per il numero esiguo di rispondenti in questi ruoli il conteggio atteso minimo è ,61.

(vedi tabella 77 in appendice G.1.4). Osservando alcune risposte individuali si può notare che alcune insegnanti hanno indicato molte discipline diverse, talvolta troppe per essere insegnate nello stesso anno, mentre altre ne hanno indicate poche e questo nonostante anzianità simili. Si potrebbe quindi pensare che la domanda sia stata interpretata in modo diverso dalle varie insegnanti.

8.1.3 Sezione 3: Efficacia del docente – condizionamento dell'ambiente

Continuiamo l'analisi descrittiva delle risposte alle domande chiuse per entrare più nel dettaglio delle differenze tra le diverse scuole e per riconoscere eventuali nessi causali tra alcune dimensioni esplorate.

Come si ricorderà, la domanda 6 è una scala autoancorante (da 1 *mai*, a 6 *quasi tutti i giorni*) tesa a valutare la percezione di autoefficacia dei docenti attraverso la manifestazione di accordo o disaccordo con 4 affermazioni.

Tabella 20 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 6, globale e per istituto

Indichi con una scala da 1 a 6 (da 1 *mai*, a 6 *quasi tutti i giorni*) quanto spesso ha pensato:

Domanda di riferimento	**Es1**	**Es2**	**Es3**	**Es4**	**sul campione globale**
6_1 Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.					
Media	3,56	3,30	3,81	3,40	3,51
Moda	3	3	3	3	3
6_2 Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.					
Media	2,00	1,70	1,84	1,84	1,84
Moda	1	1	1	1	1
6_3 Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.					
Media	4,39	4,60	4,32	4,28	4,42
Moda	4	4	5	3	4
6_4 Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.					
Media	1,25	1,18	1,35	1,40	1,28
Moda	1	1	1	1	1

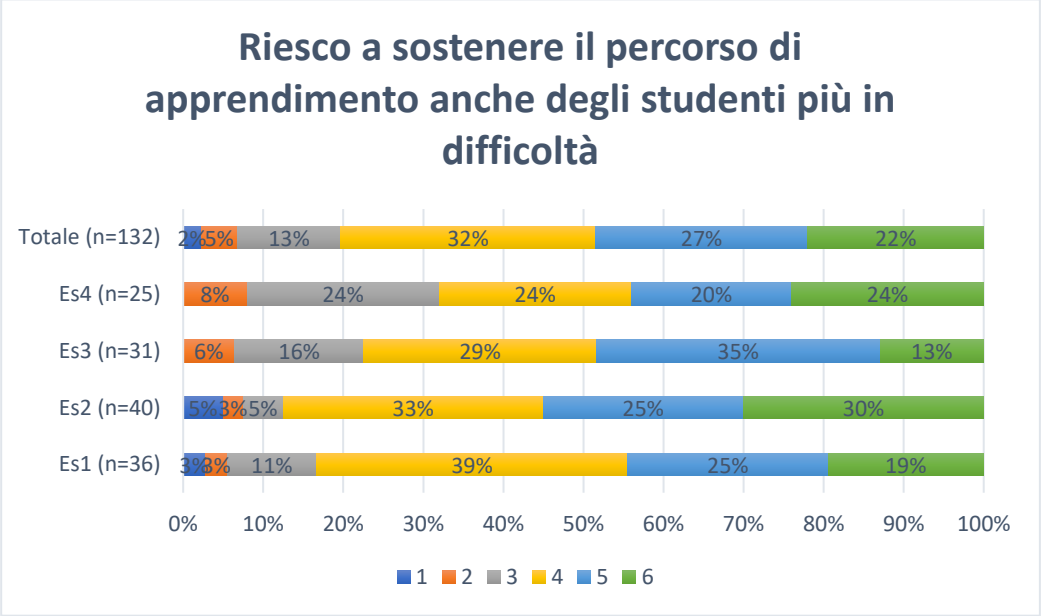
In generale, i docenti dimostrano di non credere che siano fortuna o talento a determinare il successo scolastico: per tutti gli istituti la media delle risposte a queste domande è minore di 2 e la moda si attesta sul valore 1. La conferma viene anche dai valori assoluti presentati nelle tabelle 81 e 82 in appendice G.3: globalmente 110 insegnanti dichiarano di non aver *mai* pensato *Se uno studente va bene a scuola, questo dipende dalla fortuna*, il valore sale a 122 sommando i livelli 1 e 2; 66 insegnanti (100 considerando i livelli 1 e 2) dichiarano di non aver *mai* pensato *Gli studenti per avere successo devono avere talento*.

Gli insegnanti si riconoscono con maggiore decisione, invece, in cause legate all'impegno del docente (6_3) e all'ambiente (6_1). In letteratura si considerano questi due aspetti tendenzialmente opposti, perché i docenti che considerano di avere gli strumenti per sostenere gli apprendimenti di tutti gli studenti, normalmente e più di frequente danno un'importanza inferiore all'ambiente e quindi al sostegno familiare (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Andiamo ad analizzare nel dettaglio dei singoli istituti queste due domande.

Nel nostro caso, la maggioranza delle insegnanti considerano il proprio impegno di docenti come elemento abbastanza importante per determinare il successo scolastico degli alunni, useremo queste risposte come proxy per il senso di autoefficacia (idem). Le risposte hanno una media di 4,42 punti e una moda di 4. Globalmente i valori che ricorrono di più sono almeno pari a 4. Per i valori assoluti si rimanda alla tabella 79 in appendice G.2, mentre le frequenze percentuali sono in figura 10.

Gli istituti Es1, Es2 e Es3 hanno un profilo simile con valori dal 4 in su in netta prevalenza, il che farebbe pensare ad una percezione alta e diffusa del senso di efficacia dei docenti. Il numero di rispondenti che scelgono 6 è più alto in Es2 (30%). In generale in questo istituto i docenti che pensano con intensità 5 o 6, quindi *molto spesso*, che il loro impegno faccia la differenza sugli apprendimenti è il 55%, più che negli altri. In Es1, infatti, questo valore è pari al 44%. Il profilo dei rispondenti di Es4 è molto più distribuito facendo pensare a percezioni di efficacia più variegati, anche se il 68% si esprime comunque con valori da 4 in su.

Figura 10 Grafico a barre delle frequenze percentuali del grado di accordo espresso delle docenti per l'affermazione 6_3



In generale, ci si potrebbe aspettare che a percepirsi più efficaci siano le insegnanti con maggiore esperienza o un più lungo percorso di studi; invece, non ci sono relazioni significative tra queste

dimensioni: le insegnanti che si sentono più efficaci si trovano in tutte le fasce di età. Questa mancanza di relazione emerge a partire dal calcolo del chi quadro confrontando le fasce di anzianità sia costruite a partire dalla letteratura (Huberman, 1989) (Tabella 83 in appendice G.2) sia con la tripartizione costruita da noi (Tabella 84); con i livelli di accordo per item 6_3. Altro fattore che non sembra influenzare il senso di efficacia personale è il titolo di studio (Tabella 85). Anche in questo caso la tavola di contingenza non restituisce legami significativi tra le due variabili.

Al contrario, emerge un legame tra il ruolo ricoperto e il senso di autoefficacia (item 6_3). Vediamo la tabella 21 dove i livelli di accordo sono stati raggruppati in 2 fasce riepilogative da 1 a 3 e da 4 a 6. Le insegnanti in organico potenziato pensano meno di poter fare la differenza per i loro allievi. Il 100%, infatti, risponde con una intensità da 1 a 3. Il 75% delle docenti di sostegno, invece, pensa di poter fare la differenza esprimendo valori dal 4 in su. Come abbiamo visto, questa idea non è collegata con l'anzianità di servizio, perché sia le docenti di sostegno che quelle in organico potenziato hanno le anzianità di servizio minori tra le rispondenti. La differenza tra le due prospettive, quindi, sembra essere maggiormente collegata al ruolo.

Tabella 21 Tavola di contingenza tra livello di accordo con 6_3 e ruolo del rispondente

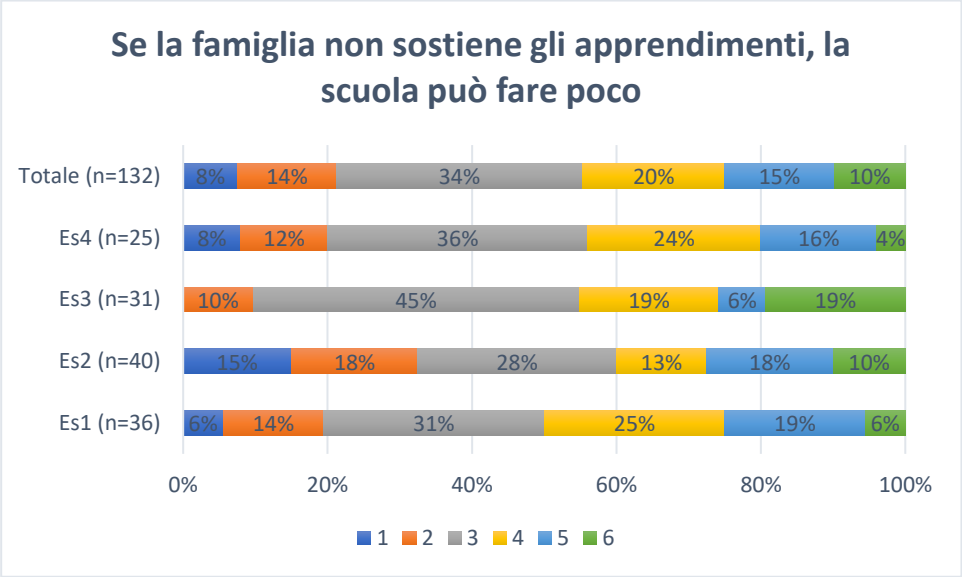
Tavola di contingenza					
6_3 Con molto impegno riesco a sostenere		Ruolo			Totale
		Curricolari	Sostegno	Potenziato	
Livelli da 1 a 3	Conteggio	56	7	5	68
	Conteggio atteso	51,0	14,4	2,6	68,0
	% entro 6_3	82,4%	10,3%	7,4%	100,0%
	% entro ruolo	56,6%	25,0%	100,0%	51,5%
	% del totale	42,4%	5,3%	3,8%	51,5%
	Residui stand.	,7	-2,0	1,5	
Livelli da 4 a 6	Conteggio	43	21	0	64
	Conteggio atteso	48,0	13,6	2,4	64,0
	% entro 6_3	67,2%	32,8%	0,0%	100,0%
	% entro ruolo	43,4%	75,0%	0,0%	48,5%
	% del totale	32,6%	15,9%	0,0%	48,5%
	Residui stand.	-,7	2,0	-1,6	
Totale	Conteggio	99	28	5	132
	Conteggio atteso	99,0	28,0	5,0	132,0
	% entro eff_doc_2	75,0%	21,2%	3,8%	100,0%
	% entro ruolo_numero	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	75,0%	21,2%	3,8%	100,0%

Significatività complessiva: Chi-quadrato di Pearson ,001

Andiamo invece ad analizzare le risposte all'item 6_1. La rilevanza del ruolo della famiglia ha una moda in tutti gli istituti di 3, quindi la maggioranza relativa dei docenti pensa solo *a volte* che la scuola possa far poco quando la famiglia non sostiene gli apprendimenti. La media delle risposte tra tutti gli istituti è 3,51.

In Es 2, gli altri valori a parte il 3 sono scelti con frequenze simili, da un minimo di 4 ad un massimo di 7 preferenze. Questo è l'istituto dove i docenti attribuiscono un ruolo più marginale al coinvolgimento della famiglia, tanto da esprimere una media del grado di accordo con l'item 6_1 di 3,30, contro il 3,56 di Es1. La media più alta è 3,8 il Es3. Il 41% riconosce all'influenza della famiglia sugli apprendimenti un'intensità da 4 a 6, ma c'è anche un 33% di docenti che non pensa mai che la scuola possa fare poco (intensità 1 e 2). Queste fasce vengono scelte molto meno negli altri istituti dove l'80% delle docenti indicano valori dal 3 in su, determinando le medie più alte che abbiamo visto. Le medie in Es1 e Es3 più vicine a 4 portano a pensare che, pur riconoscendo l'importanza dell'insegnamento dei docenti come superiore all'impatto del retroterra familiare, in questi istituti si senta un maggior equilibrio tra queste influenze.

Figura 11 Grafico a barre delle frequenze percentuali del grado di accordo espresso delle docenti per l'affermazione 6_1



Dalle inferenze statistiche compiute emerge un legame tra il titolo di studio e l'idea dell'importanza dell'ambiente nel determinare il successo scolastico degli studenti.

Tabella 22 Tavola di contingenza tra il titolo di studio delle docenti e la loro idea dell'effetto dell'ambiente

6_1 Se la famiglia non sostiene…		Altro	Laurea	Master	Maturità	Sostegno	Triennale	Totale
	Conteggio	1	37	9	16	3	7	73
	Conteggio atteso	,6	31,5	5,5	24,9	2,2	8,3	73,0

1 (intensità 1-3)	% entro effetto ambiente	1,4%	50,7%	12,3%	21,9%	4,1%	9,6%	100,0%
	% entro titolo studio	100,0%	64,9%	90,0%	35,6%	75,0%	46,7%	55,3%
	% del totale	0,8%	28,0%	6,8%	12,1%	2,3%	5,3%	55,3%
	Residui stand.	,6	1,0	1,5	-1,8	,5	-,4	
2 (intensità 4-6)	Conteggio	0	20	1	29	1	8	59
	Conteggio atteso	,4	25,5	4,5	20,1	1,8	6,7	59,0
	% entro eff_amb_2	0,0%	33,9%	1,7%	49,2%	1,7%	13,6%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	35,1%	10,0%	64,4%	25,0%	53,3%	44,7%
	% del totale	0,0%	15,2%	0,8%	22,0%	0,8%	6,1%	44,7%
	Residui stand.	-,7	-1,1	-1,6	2,0	-,6	,5	
Totale	Conteggio	1	57	10	45	4	15	132
	Conteggio atteso	1,0	57,0	10,0	45,0	4,0	15,0	132,0
	% entro eff_amb_2	0,8%	43,2%	7,6%	34,1%	3,0%	11,4%	100,0%
	% entro @2_studio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	0,8%	43,2%	7,6%	34,1%	3,0%	11,4%	100,0%

Chi-quadrato di Pearson ,007

L'analisi delle contingenze condotte con il Chi quadro fa emergere che il 64,4% delle docenti con la maturità magistrale pensano spesso che famiglia ed ambiente abbiano un effetto superiore alla scuola. Invece, il 64,9% delle docenti con la laurea e il 90% di quelle con un master lo pensano poco.

8.1.4 Sezione 4: Idee sulla valutazione

8.1.4.1 Domanda 7: La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?

La domanda 7 esplora le funzioni che le insegnanti riconoscono nella valutazione a scuola. Di seguito la tabella 23. riporta le frequenze di risposta ottenute, tenendo scorporata l'opzione di risposta *altro* anche se, come vedremo, alcune risposte indicate in questa categoria possono essere ricondotte ad altre opzioni codificate.

Tabella 23 Risposte totali e frequenze percentuali alla domanda 7 **La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?** *(una opzione di risposta) differenziate per istituto*

	Es1 (		Es2		Es3		Es4		Totale	%
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Altro	1	3%	1	3%	2	6%	3	12%	7	5%
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	1	3%		0%		0%		0%	1	1%
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	18	50%	15	38%	9	29%	9	36%	51	39%

Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	3	8%	2	5%	2	6%		0%	7	5%
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	12	33%	11	28%	11	35%	5	20%	39	30%
Stabilire i livelli di competenza degli studenti		0%	2	5%	4	13%	2	8%	8	6%
Valorizzare lo student	1	3%	9	23%	3	10%	6	24%	19	14%
Totale complessivo	36	100%	40	100%	31	100%	25	100%	132	100%

Le funzioni riconosciute come più rilevanti dalla maggioranza delle rispondenti sono *Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* (39%) -risposta scelta da una maggioranza relativa in Es1, Es2 e Es4- e *Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento* (30%), prima scelta in Es3. Queste sono le prime due opzioni scelte in tutti gli istituti.

Altra funzione rilevante è *valorizzare lo studente*, che risulta particolarmente scelta in Es2 (23%) e Es4 (24%). La percentuale di docenti che individua questa come funzione più rilevante in Es1 è il 3%. La rilevanza di questa funzione in Es2 è la differenza più importante tra i due istituti rispetto a questa domanda. Es3 ha una situazione più composita, presentando come terza e quarta scelta, rispettivamente *stabilire i livelli di competenza degli studenti* (13%) e *valorizzare lo studente* (10%).

Si è cercato di ricondurre, se e quando possibile, le opzioni *altro* ed in particolare le risposte di precisazione fornita dalle docenti come indicato nella tabella 24.

Tabella 24 Attribuzione delle risposte aperte formulate dalle docenti che hanno barrato la categoria "altro", ad una delle opzioni di risposta codificate e previste dal questionario

Risposte fornite dalle docenti come altro	**Attribuzione a categorie esistenti**
Rendere visibile il percorso di apprendimento degli alunni	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
Personalizzazione	Altro
Valorizzare lo studente e fornire un quadro più completo alla famiglia sugli apprendimenti. Aiutare anche gli studenti a capire cosa possono migliorare negli apprendimenti	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
Permettere una valutazione formativa che supporti lo studente nel suo percorso di apprendimento, aiutandolo a migliorare	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
Ha una funzione formativa, accompagna lo studente nei processi di apprendimento e verso la metaconoscenza. Diventa poi stimolo di miglioramento continuo.	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
Valorizzare lo studente e anche osservare gli aspetti della peculiarità di ogni alunno, aiutare prima di assegnare il livello lo studente a capire i processi didattici educativo	Valorizzare lo studente
Fornire una valutazione più rispondente alle reali competenze degli alunni	Stabilire i livelli di competenza degli studenti

Di seguito, la tabella riassuntiva 25 riepiloga le risposte dopo la pulitura del dataset secondo i criteri sopra indicati. Come si vede, la situazione resta prevalentemente immutata.

Tabella 25 Risposte totali e frequenze percentuali alla domanda 7 dopo la ripulitura del dataset

	Es1		Es2		Es3		Es4		Totale	%
Altro		0%	1	2,5%		0%		0%	1	1%
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	1	3%		0%		0%		0%	1	1%
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	18	50%	15	37,5%	9	29%	9	36%	51	39%
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	3	8%	2	5%	2	6,5%		0%	7	5%
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	13	36%	11	27,5%	13	42%	6	24%	43	33%
Stabilire i livelli di competenza degli studenti		0%	2	5%	4	13%	3	12%	9	7%
Valorizzare lo studente	1	3%	9	22,5%	3	10%	7	28%	20	15%
Totale	36	100%	40	100%	31	100%	25	100%	132	100%

Si rafforza l'indicazione di *Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento* come rilevante (33%) soprattutto in Es3 e Es4. Le docenti si concentrano sul ruolo della valutazione per il proprio lavoro e per gli studenti, la relazione con le famiglie resta ai margini. *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* è la funzione più rilevante solo per il 5% dei docenti.

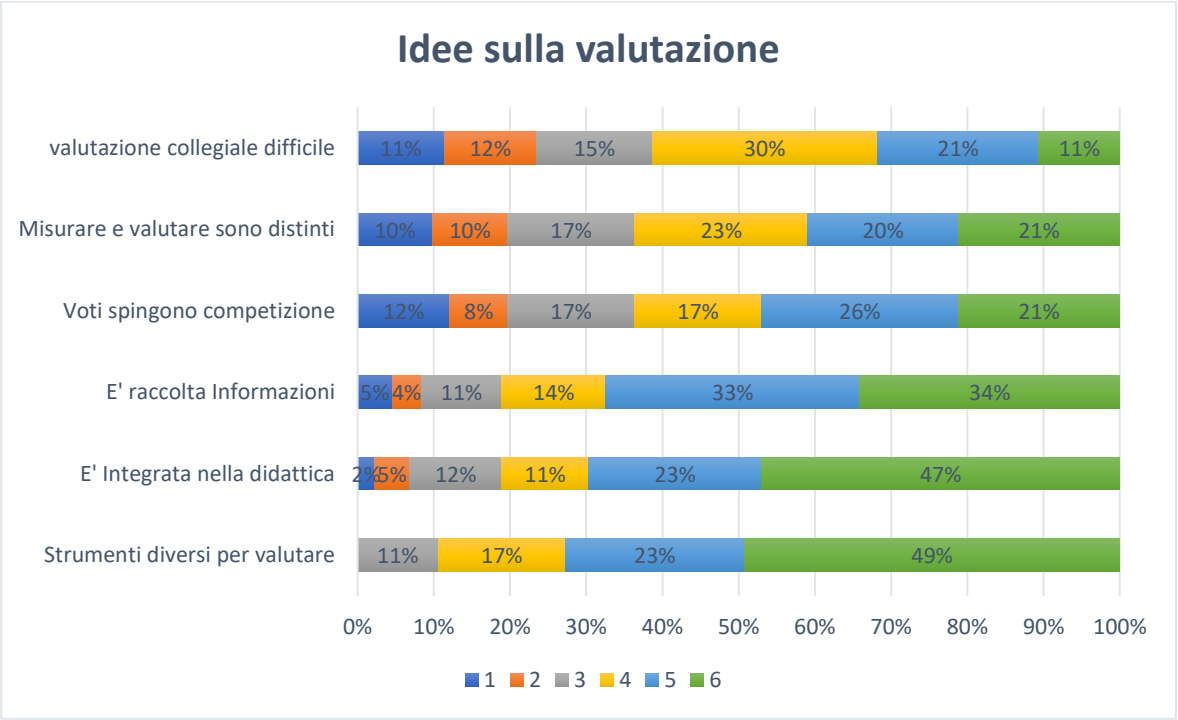
Sono soprattutto le docenti con meno anzianità di servizio (1-3 anni e 4-6 anni) a ritenere *Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento* come la funzione più rilevante della valutazione. Ne sono convinte rispettivamente il 62,5% e 47,4% delle rispondenti delle 2 fasce d'anzianità. Invece le docenti con maggiore anzianità (oltre 31 anni di servizio) considerano più rilevante *Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* (56,3%) e le 2 fasce intermedie di anzianità (7-30 anni) *valorizzare lo studente.* Tutte le docenti che scelgono questa come funzione più rilevante sono in queste fasce di età. Si veda la tavola di contingenza presentata in appendice G.3.2, tabella 87. Il

titolo di studio e il ruolo non sembrano invece avere un legame con la scelta della funzione più rilevante.

8.1.4.2 Domanda 8: scala autoancorante che indaga idee sulla valutazione

La domanda 8 cerca di indagare la posizione delle insegnanti rispetto ad alcune idee fondanti i processi valutativi, chiedendo loro di esprimere livelli di disaccordo o accordo in una scala da 1 a 6. (1 *Completamente in disaccordo* – 6 *In totale accordo*).

Tabella 26 Frequenze percentuali del grado di accordo delle docenti su una serie di affermazioni sulla valutazione



Nel grafico gli item sono stati messi in ordine sulla base della percentuale di rispondenti per le intensità a livello 5 e 6. Come vediamo, a parte l'affermazione *Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi* che raccoglie un alto gradi di accordo in tutti gli istituti e nessuna espressione di completo disaccordo, in tutti gli altri casi la situazione è più variegata. Come emerge anche dalla tabella 89 in appendice G.3.2, la scelta di strumenti diversi per valutare presenta in tutti gli istituti una moda pari a 6 e una media vicina o superiore a 5, ma le altre affermazioni registrano un tasso di disaccordo dal 7% al 23%. 9 insegnanti, di cui 1 in Es1 e 5 in Es2, si dicono in disaccordo con l'affermazione, che sembrerebbe scontata, *la valutazione è parte integrante del processo didattico* e se la moda resta 6 in tutti gli istituti, la media scende sotto il 5 in 2 istituti su 4, proprio Es1 e Es2.

Un'altra affermazione che non sembrerebbe controversa, ma che non ottiene l'accordo di tutte le docenti è: *la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di*

interpretazione dei suoi progressi. Per questa affermazione, la moda oscilla tra 5 e 6, 11 docenti (sul totale di 132), di cui 5 in Es1 e 3 in Es2, esprimono disaccordo con una intensità di 1 e 2 e la media complessiva è 4,7 quindi inferiore alle risposte all'item precedente, con Es1 sotto media a 4,39 e Es2 in media con 4,7. Quindi anche per questi aspetti condivisi l'accordo non è il plebiscito che ci si potrebbe immaginare. In questi primi 3 item non si registrano significative differenze tra i vari istituti.

Se cerchiamo i legami tra queste idee di valutazione ci rendiamo conto che emergono solo alcune correlazioni statisticamente significative, ma molto basse. Abbiamo calcolato le correlazioni tra i punteggi medi, assunti come variabile scalare come riportato nella tabella 27. La valutazione come *processo di raccolta di informazioni* correla sia con l'idea che sia *parte integrante del processo didattico*, che con *il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica.* D'altra parte, la valutazione come *parte integrante del processo didattico* è legata anche allo scegliere *i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi*.

L'alfa di Cronbach è 0,465 e eliminando degli item subisce delle variazioni che non la spostano mai oltre il 0,613. Questo indica che i costrutti considerati non vanno a individuare per le docenti una visione complessiva e coerente di valutazione. Gli insegnanti mettono a fuoco aspetti diversi.

Tabella 27 Correlazioni tra il grado di accordo con le affermazioni sulla valutazione della domanda 8

		Efficacia docente	Raccolta informazioni	È integrata nella didattica	Misurare e valutare sono distinti	Strumenti diversi	Valutazione collegiale difficile	Voti spingono competizione
Efficacia docente	Correlazione di Pearson	1	,144	**,295****	,138	,131	,155	,145
	Sig. (2-code)		,100	,001	,114	,135	,075	,098
	N	132	132	132	132	132	132	132
Raccolta informazioni	Correlazione di Pearson	,144	1	**,403****	**,257****	,217*	,010	,095
	Sig. (2-code)	,100		,000	,003	,013	,913	,280
	N	132	132	132	132	132	132	132
È integrata nella didattica	Correlazione di Pearson	,295**	,403**	1	,154	**,426****	-,063	,069
	Sig. (2-code)	,001	,000		,078	,000	,473	,434
	N	132	132	132	132	132	132	132
Misurare e valutare	Correlazione di Pearson	,138	,257**	,154	1	-,011	,183*	,097
	Sig. (2-code)	,114	,003	,078		,898	,036	,269

sono distinti	N	132	132	132	132	132	132	132
Strumenti diversi	Correlazione di Pearson	,131	,217*	,426**	-,011	1	-,155	,018
	Sig. (2-code)	,135	,013	,000	,898		,076	,838
	N	132	132	132	132	132	132	132
Valutazione collegiale difficile	Correlazione di Pearson	,155	,010	-,063	,183*	-,155	1	**,244****
	Sig. (2-code)	,075	,913	,473	,036	,076		,005
	N	132	132	132	132	132	132	132
Voti spingono competizione	Correlazione di Pearson	,145	,095	,069	,097	,018	,244**	1
	Sig. (2-code)	,098	,280	,434	,269	,838	,005	
	N	132	132	132	132	132	132	132
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).								
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).								

Tabella 28 Alfa di Cronbach per gli item di risposta della domanda 8

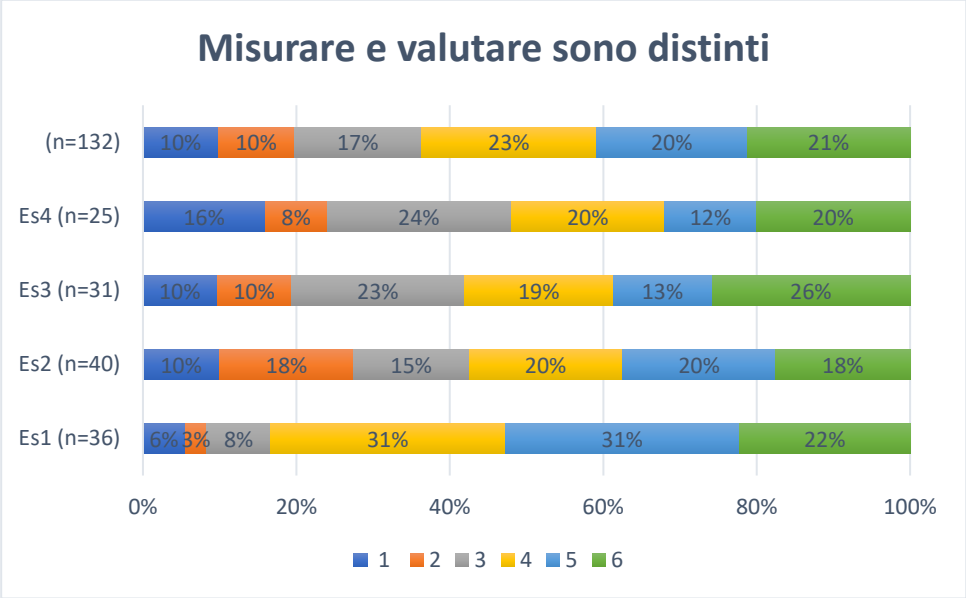
Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,465	6

Altro aspetto di un certo interesse è la mancanza di relazione tra funzione prevalente della valutazione (domanda 7) e gli item della scala 8, come emerge dalle tavole di contingenza 90, 91 e 92 in appendice G.3.2. Ad esempio, le docenti che individuano come funzione prevalente *rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento* oppure *valorizzare lo studente*, non pensano alla valutazione *come raccolta di informazioni e interpretazione dei progressi del singolo*. Quelle che vedono in *fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* la funzione prevalente, non pensano necessariamente che la valutazione sia *parte integrante del processo didattico*, né che sia particolarmente importante *scegliere gli strumenti di verifica in modo funzionale e coerente con gli obiettivi*.

Andiamo ad analizzare più nel dettaglio i 3 item della scala che trovano un maggiore disaccordo tra le docenti. Conferma ulteriore di come la cultura della valutazione non sia diffusa in maniera uniforme a scuola è il grado di accordo con l'affermazione: *Il misurare e il valutare sono due*

processi distinti nella prassi didattica. Ben 26 insegnanti sono *in disaccordo* con questo che è uno dei punti cardine della docimologia (Benvenuto, 2003; Hadji, 2017; Ebel, Frisbie, 1991). La moda complessiva è 4, ma quelle dei singoli istituti vanno dal 3 al 6. In Es1 e Es2 la moda corrisponde a due livelli quelli di 4 e 5. L'unico istituto dove ci sono dei picchi di scelte in 4, 5 e 6 è Es1, in tutti gli altri le oscillazioni nel numero di persone a scegliere le varie preferenze è minimo. È proprio ES1 l'istituto dove questa consapevolezza sembra essere stata acquisita di più con 53% delle docenti che si dichiarano *in accordo* o *in totale accordo* (intensità 5 e 6) e un ulteriore 31% che è *abbastanza d'accordo* (intensità 4), con solo il 9% che esprime *disaccordo*. In Es2 sono 38% le docenti che esprimono intensità 5 e 6 e un ulteriore 20% sceglie il valore 4, mentre il 28% esprime *disaccordo* (intensità 1 e 2), la percentuale più alta di tutti gli istituti.

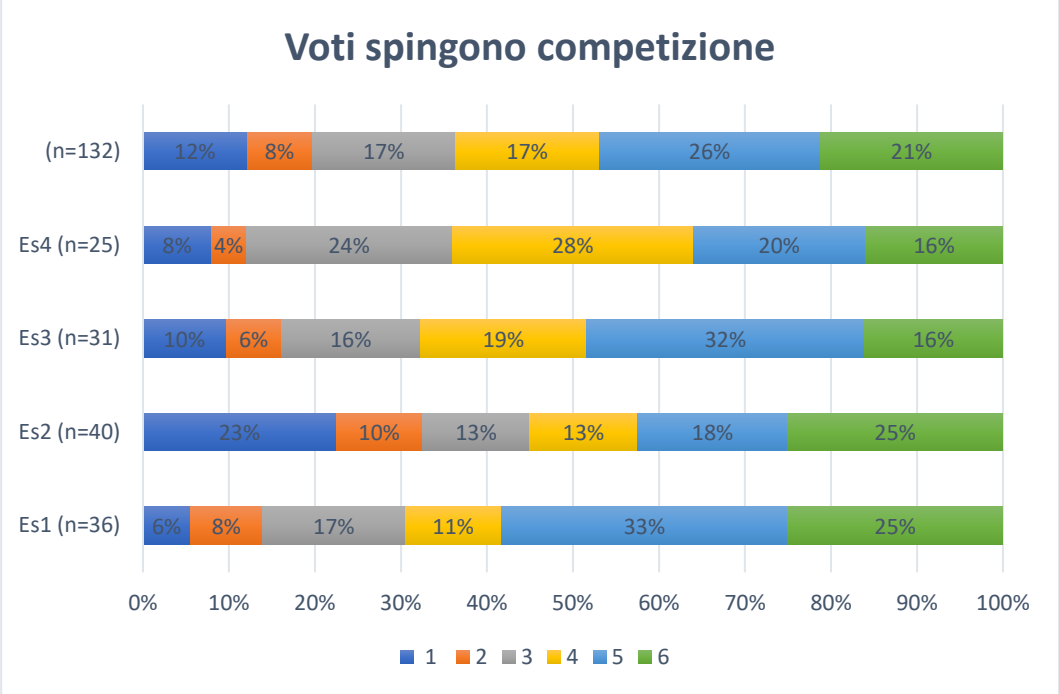
Figura 12 Frequenze percentuali per istituto del grado di accordo all'item 8_3 **Misurare e valutare sono distinti**



Anche le ultime due affermazioni sono controverse. Nella percezione delle insegnanti sembrano affermazioni più opinabili o legate all'esperienza, anche se da un punto di vista docimologico non è così. Ad esempio, il fatto che *attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima competitivo in classe*, non è un aspetto così opinabile, se pensiamo che il sistema di valutazione sommativo, indicando quanto un alunno sia arrivato vicino ad un obiettivo rispetto agli altri, crea di fatto una graduatoria all'interno del gruppo e mettere in fila gli studenti per maestria rispetto a quell'obiettivo, dando ad ognuno consapevolezza del proprio valore relativo rispetto agli altri (Ebel, Frisbie, 1991; Nigris, Agrusti, (eds.) 2021). Sarebbero proprio i voti ad indicare agli studenti cosa è importante sapere e dare loro misura del proprio impegno (Ebel; Frisbie, 1991; Barone in Cavalli e Argentin, 2010). È difficile immaginare che questo sistema non abbia come effetto secondario, ancorché non voluto, *creare un clima competitivo*. Tuttavia, le insegnanti non

sono tutte d'accordo. Le più decisamente convinte sono in Es1: 58% sono d'accordo, con intensità 5 e 6. Molto vicino a queste percentuali è Es3, dove, però, ci sono percentualmente meno insegnanti *in totale accordo* (intensità 6) e più docenti che si esprimono con intensità 5. In Es4 la maggioranza delle docenti si concentra nei valori centrali, 4 e 3; invece, in Es2 la situazione si polarizza, con un numero di docenti simile sulle posizioni *completamente in disaccordo* (9= 23%) e *in totale accordo* (10=25%).

Figura 13 Frequenze percentuali per istituto del grado di accordo all'item 8_6 **Voti spingono alla competizione**



Troviamo un collegamento tra l'idea del "legame tra voti e competitività" ed "anzianità di servizio". Sono le docenti della fascia di anzianità 5 (oltre i 31 anni di servizio) che ritengono maggiormente che i voti creino un clima competitivo: lo affermano per il 93,8%. Circa il 50% delle docenti di fascia d'anzianità 1 e 2, ossia con meno esperienza (1-6 anni di anzianità), non riconoscono questo collegamento tra voti e clima competitivo (vedi tabella 90 in appendice G.3.2).

Rispetto all'ultimo item *la valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere*, le insegnanti presentano le percentuali maggiori di disaccordo di tutta la scala, con una media di 3,69, abbastanza simile in tutti gli istituti. Il 38% si esprime con livelli da 1 a 3: per questo numero significativo di docenti la valutazione condivisa e collegiale non è un obiettivo difficile da raggiungere. Questo dato apre ad una serie di interrogativi, prima di tutto su cosa i docenti intendano per valutazione condivisa e collegiale. Prima dalla OM172 condivisa era sicuramente la stesura del giudizio globale e la decisione per eventuali bocciature, ma strumenti

e modalità di verifica, il voto espresso nelle singole discipline e il modo in cui misurare e poi tradurre la misura in valutazione, era considerato un aspetto personale del singolo docente, per cui non era necessario trovare un accordo con il resto del team. Di fatto la normativa precedente al 2020 prevedeva che

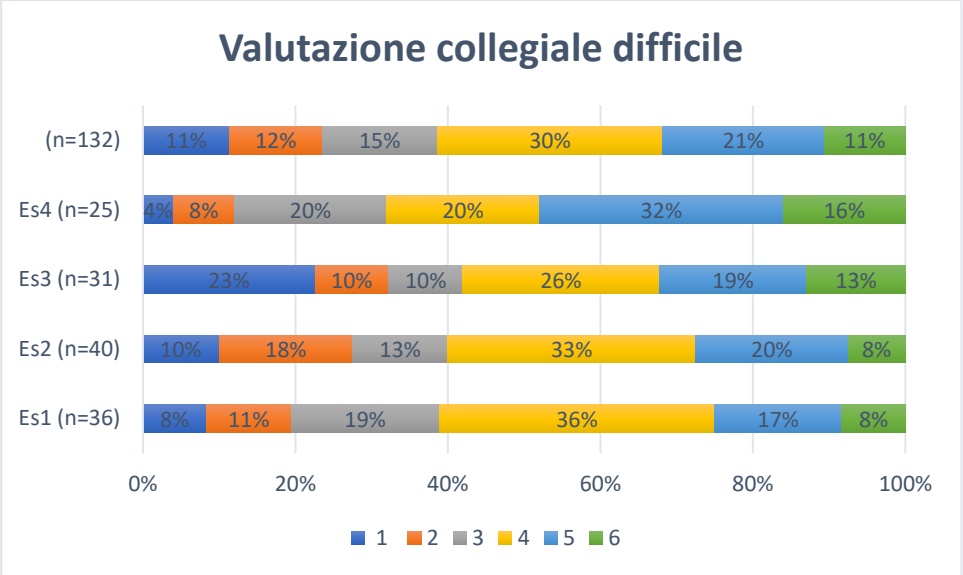
> *La valutazione è effettuata collegialmente dai docenti contitolari della classe ovvero dal consiglio di classe. I docenti che svolgono insegnamenti curricolari per gruppi di alunne e di alunni, i docenti incaricati dell'insegnamento della religione cattolica e di attività alternative all'insegnamento della religione cattolica partecipano alla valutazione delle alunne e degli alunni che si avvalgono dei suddetti insegnamenti. La valutazione è integrata dalla descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto. I docenti, anche di altro grado scolastico, che svolgono attività e insegnamenti per tutte le alunne e tutti gli alunni o per gruppi degli stessi, finalizzati all'ampliamento e all'arricchimento dell'offerta formativa, forniscono elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e sul profitto conseguito da ciascun alunno. (art.3 D.Lgs. 13 apr. 2017, n. 62)*

Quindi una valutazione condivisa tra tutti gli educatori che a vario titolo si occupano degli alunni, al fine di stabilire i reali livelli di apprendimento. Abbiamo citiamo solo la più recente, ma di collegialità nella valutazione si parla sin dal secondo dopoguerra, sempre, però, senza chiarire se la collegialità dovesse limitarsi ad un accordo tra docenti sul profilo dell'alunno al termine di un periodo valutativo o se invece dovesse riguardare anche la condivisione di strumenti e modalità valutative nell'arco del quadrimestre (Ferrari et alii, 2018).

Di fatto la necessità di condivisione e collegialità più profonda e pervasiva per l'applicazione della OM172 è largamente implicita nel testo. I termini stessi condivisione e collegialità non vengono usati e gli unici riferimenti sono al collegio docenti rispetto alla stesura di obiettivi e documento di valutazione. Un approfondimento dei percorsi collegiali sui temi della valutazione è implicito dal momento che sono ipotizzati obiettivi di apprendimento trasversali, osservazioni svolte all'esterno della scuola e in momenti non strutturati, condivisione di compiti in situazioni non note. Questi dispositivi implicano condivisione di strumenti, modalità ed obiettivi. Applicarli è quindi gravoso anche solo in termini di tempi di condivisione. Alla luce di queste considerazioni non si sa come interpretare il fatto che molte docenti dichiarino condivisione e collegialità come non problematica: può dipendere dal fatto che le docenti non sono ancora consapevoli del livello

di condivisione che la OM172 richiede? Oppure al contrario si è già creata una nuova consuetudine, che è quindi vissuta come non problematica?

Figura 14 Frequenze percentuali per istituto delle risposte all'item della domanda 8 **Valutazione collegiale difficile**



Andiamo adesso a considerare se ci sia un legame tra queste idee docimologiche e il proprio senso di autoefficacia (item 6_3: *Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà*). Si potrebbe ipotizzare che le docenti che più sentano di fare la differenza negli apprendimenti dei propri studenti abbiano anche maggiori consapevolezze rispetto alla valutazione. L'ipotesi di fondo è che il senso di autoefficacia si sviluppi affrontando il proprio lavoro con intenzionalità, lavorando consapevolmente verso il raggiungimento di specifici obiettivi ed avendo gli strumenti per osservare le crescite dei propri allievi (Guskey, 2002). Dai dati (vedi appendice G.3.2, tabelle dalla 91 alla 93) questa ipotesi si conferma solo in parte e la relazione individuata con le tavole di contingenza risulta statisticamente significativa solo rispetto alla valutazione come parte integrante della didattica. Le docenti che si sentono più efficaci, cioè quelle che esprimono livelli 5 o 6 all'item 6_3[54] credono tendenzialmente anche che la valutazione collegiale sia difficile (il 64,3% di chi esprime questa opinione è in questo gruppo di docenti, vedi tabella 92), che la valutazione sia parte integrante della didattica (il 58,7% di chi esprime questa opinione è in questo gruppo di docenti, vedi tabella 93) e che (il 53,1% di chi esprime questa opinione è in questo gruppo docenti, vedi

[54] Indichi con una scala da 1 a 6 (da 1 "mai", a 6 "quasi tutti i giorni") quanto spesso ha pensato: "Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà"

tabella 91) bisogna scegliere i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi.

Al contrario, le docenti che si sentono meno efficaci, quelle che non pensano mai o raramente che il loro impegno faccia la differenza sugli apprendimenti (intensità 1 e 2 della scala), sono indecise sia rispetto al vedere la valutazione come parte integrante della didattica, che rispetto alla difficolta del raggiungere una valutazione collegiale; infatti, si posizionano su valori 3 e 4 delle scale rispettivamente al 50% e al 64,5%. Inoltre, solo il 14,6% di queste docenti sostiene di *scegliere i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi.*

Le altre idee indagate non presentano particolari legami con la propria percezione di efficacia (self-efficacy). Questi aspetti apparentemente scollegati sono: *la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi, attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo, il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica.*

8.1.5 Pratiche valutative e azioni didattiche

Le tre domande successive (9, 10 e 11) sono strettamente legate. I quesiti 9[55] e 10[56] indagano rispettivamente l'utilizzo di specifiche pratiche valutative e didattiche prima dell'OM172, mentre la domanda 11[57] interroga globalmente su quali pratiche andrebbero, nella opinione delle insegnanti, intensificate a causa dell'Ordinanza.

[55] "Prima della ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre" – item di risposta: Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni; Prove scritte a risposte chiuse; Interrogazioni orali; Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento; Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici; Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni.

56 "Prima della ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre" - item di risposta: Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti; Proporre consegne individuali; Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito; Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali; Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)
Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback); Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche; Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse; Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti; Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo

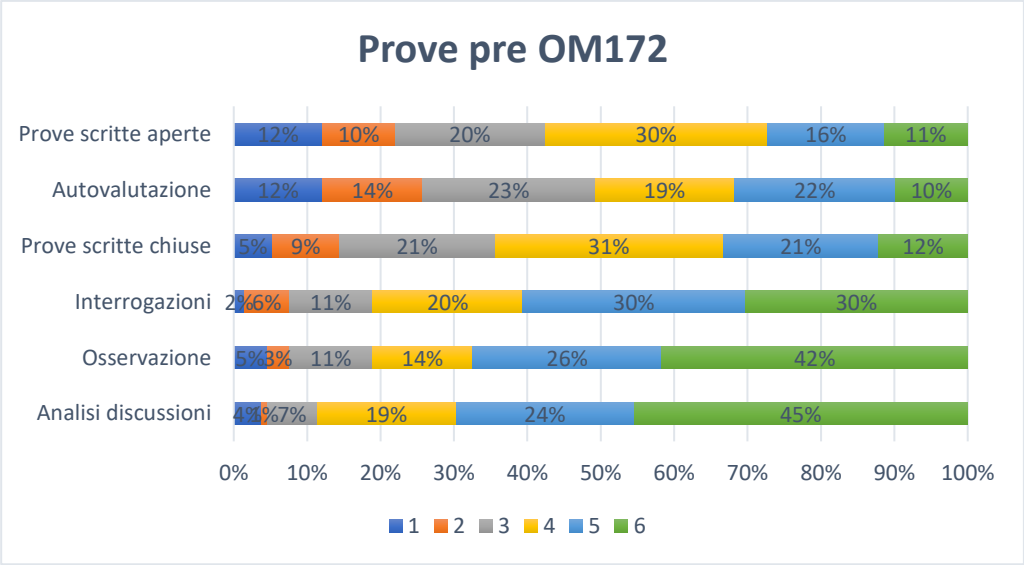
[57] Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)" – item di risposta: Utilizzare prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni; Utilizzare prove scritte a risposte chiuse; Svolgere interrogazioni orali; Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento; Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici; Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni; Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti; Proporre consegne individuali; Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito; Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali; Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…); Restituire individualmente la prova di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback); Dare esercizi per

Questo tipo di domande presenta una criticità nel senso che si basa sull'assunto che le persone siano in grado di determinare cosa facessero, sentissero, pensassero prima di un certo momento e poi nel presente. È evidente come questa idea sia una semplificazione perché non tiene in considerazione il fatto che gli esseri umani agiscono sulla base di intenzionalità e motivazioni non sempre manifeste (Pentucci, 2018; Altet, 2006). Inoltre, con il passare del tempo si verifica un processo di razionalizzazione del proprio vissuto che tende a distorcere la memoria fedele degli eventi. Quindi come sostiene Argentin è importante interpretare le risposte rispetto a formati didattici e valutativi fornite dalle docenti "non come un fedele resoconto […], ma piuttosto come una serie di indicazioni su come oggi gli insegnanti vivono" questi aspetti della loro professione (in Cavalli e Argentini (eds.), 2010, p. 54).

8.1.5.1 Domanda 9: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? (da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre)

Alla domanda 9 le docenti rispondono dichiarando di usare un insieme di strumenti valutativi, come si evince dalla figura 15[58]. Le intensità dichiarate sono alte, soprattutto per certe prove, al punto dal far sorgere qualche domanda su come un uso così intenso sia realistico e compatibile con la didattica.

Figura 15 Frequenze percentuali globali del grado di utilizzo degli strumenti di valutazione elencati, prima della OM172 (domanda 9)



consolidare l'acquisizione delle tecniche; Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse; Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti; Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo

[58] vedi tabelle 97 e 98 in appendice G.3.3 per il dettaglio di valori assoluti, medie e mode e frequenze percentuali di risposta.

L'ipotesi iniziale era di osservare delle attrazioni più forti tra prove simili, anche sostenute da un fattore Alfa di Crombach che confermasse l'affinità tra due blocchi distinti, costruiti a partire dalla letteratura (Benvenuto, 2003; Calvani, Trinchero, 2019; Castoldi, 2009; Lichtner, 2004):

- *prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni, autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento, osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici, analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni;* in quanto strumenti più votati all'individuazione di competenze e ad instaurare processi riflessivi e di valutazione formativa;
- *prove scritte a risposte chiuse, interrogazioni orali*; in quanto strumenti più tradizionali votati alla verifica di conoscenze.

In realtà, come vedremo, queste affinità non ci sono. Il calcolo dell'Alfa di Cronbach sugli item individuati come prove innovative da un coefficiente 0,636, che migliora leggermente (0,691) eliminando le prove aperte. Quindi gli item, per queste docenti, non fotografano la stessa idea di valutazione. Allo stesso modo una scala composta da *interrogazioni* e *prove chiuse*, quelle più tradizionali, presenta un'Alfa di Cronbach di 0,565, anche questa offre quindi scarsa affidabilità. Alcuni item presentano una correlazione di Pearson statisticamente significativa anche se bassa, come emerge dalla tabella 29. In particolare, emergono alcune correlazioni coerenti con il quadro teorico tra:

1. *Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici* e sia *Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni*, (correlazione di Pearson di 0,561) che *Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento* (0,369);
2. *Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni* e *Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento* (0,379);
3. *Interrogazioni orali* e *Prove scritte a risposte chiuse* (0,379)
4. *Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento* e *Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni* (0,257)

Invece non ritornano con il quadro teorico le correlazioni tra:

1. *Interrogazioni orali* e sia *Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni* (0,250) che *Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni.*

Tabella 29 Correlazione tra i livelli dichiarati di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172

		Scritte aperte	Scritte chiuse	Interrogazioni	Autovalutazione	Osservazione	Discussione
Scritte aperte	Correlazione di Pearson	1	,051	,229**	,257**	,195*	,097
	Sig. (2-code)		,561	,008	,003	,025	,268
	N	132	132	132	132	132	132
Scritte chiuse	Correlazione di Pearson	,051	1	,394**	-,114	-,028	,038
	Sig. (2-code)	,561		,000	,194	,749	,663
	N	132	132	132	132	132	132
Interrogazioni	Correlazione di Pearson	,229**	,394**	1	,212*	,133	,250**
	Sig. (2-code)	,008	,000		,014	,128	,004
	N	132	132	132	132	132	132
Autovalutazione	Correlazione di Pearson	,257**	-,114	,212*	1	,369**	,379**
	Sig. (2-code)	,003	,194	,014		,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132
Osservazione	Correlazione di Pearson	,195*	-,028	,133	,369**	1	,561**
	Sig. (2-code)	,025	,749	,128	,000		,000
	N	132	132	132	132	132	132
Discussione	Correlazione di Pearson	,097	,038	,250**	,379**	,561**	1
	Sig. (2-code)	,268	,663	,004	,000	,000	
	N	132	132	132	132	132	132

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

I docenti dimostrano di utilizzare una varietà di prove anche espressione di idee di valutazione degli apprendimenti molto diverse. Questa variabilità era già stata riscontrata in letteratura (Cavalli e Argentin, 2010). Se non è possibile individuare delle famiglie di prove preferite da tipologie di docenti, è invece possibile identificare le prove più usate. Come si vede dal grafico in figura 15, si possono individuare due blocchi di prove sulla base delle frequenze percentuali di docenti che dichiarano di usarli *molto spesso*. Da una parte abbiamo le prove meno usate: *le prove scritte aperte e chiuse e i processi di autovalutazione* usate da circa un terzo delle rispondenti. Dall'altra le prove più usate: *le interrogazioni, l'osservazione degli allievi in azione e l'analisi delle discussioni* usate da più del 60% delle rispondenti. Questi due gruppi non presentano particolari affinità né rispetto alla correlazione di Pearson né rispetto all'Alfa di Cronbach. Ancora una volta si conferma che le dichiarazioni dei docenti rispetto agli strumenti valutativi utilizzati prima della OM172 compongono un quadro variegato. Non è chiaro se questo sia un aspetto positivo, perché indica un utilizzo delle prove di valutazione a seconda dell'obiettivo di apprendimento, ipotesi che troverebbe conferma nel grado di accordo (media 5,11) che abbiamo riscontrato con l'affermazione 8_5: *Scelgo i diversi strumenti di verifica in*

modo funzionale e coerente agli obiettivi (vedi paragrafo 8.1.4.1); oppure se indichi confusione ed utilizzo acritico di strumenti consueti.

Lo strumento meno diffuso e dove si incontra una varianza più alta tra le risposte è *l'autovalutazione degli studenti*, che 34 docenti (su un campione di 132) dichiarano di usare raramente, con intensità 1-2, (dato pari al 26%), mentre 42 insegnanti (32%) dichiara di usare molto spesso, intensità 5 e 6.

Come dicevamo, gli strumenti che i docenti dichiarano di usare di più sono: le analisi delle discussioni (solo 6 docenti non le utilizzano quasi mai), le osservazioni di attività e le interrogazioni orali (entrambe non usate da 10 docenti)[59].

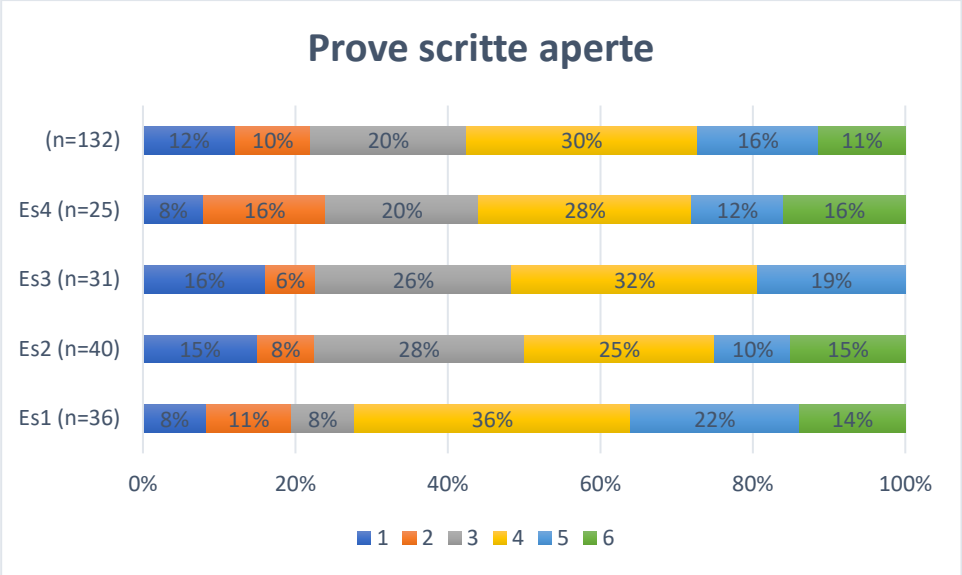
Le prove scritte sia a risposte chiuse, leggermente più usate, che *a risposte aperte*, sono usate *qualche volta*, con una media rispettivamente di 3,9 e 3,62 e mode tra il 3 e il 4. Questo aspetto è controintuitivo perché di fatto le verifiche scritte sono uno strumento molto usato nelle realtà scolastiche italiane (Cavalli, Argentin, 2010). Questi risultati a tratti sorprendenti interrogano se ci sia un certo imbarazzo da parte delle rispondenti ad ammettere le proprie reali pratiche valutative precedenti. L'intensità alta dichiarata di utilizzo di prove diverse che abbiamo già evidenziato, spingerebbe a ipotizzare che ci sia una ritrosia elle docenti ad ammettere di non usare certe tipologie di verifiche considerate rilevanti. Potrebbe anche essere che i risultati siano spia di un cambiamento già in atto che porta a reinterpretare il passato sulla base del presente. Una terza ipotesi è che alcuni degli item, come ad esempio *analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni*, possano prestarsi a molteplici interpretazioni. È possibile che certi docenti assimilino a questa pratica l'atto di segnare dei "+" sul registro, oppure quella del crearsi un'impressione sulla base di elementi che rimangono impressi durante lo scambio orale, piuttosto che una vera pratica di registrazione, sbobinatura ed analisi del parlato?

Dall'analisi emergono alcune differenze tra gli istituti oggetto di questa ricerca, Es1 e Es2, rispetto all'utilizzo delle pratiche valutative. Nello specifico, il 36% di docenti di Es1 dichiarano di essere state solite usare *molto spesso* (livelli 5 e 6), prima della OM172 le *prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni*, un tipo di prova più orientata alla verifica di competenze e di processi riflessivi, contro il 25% delle docenti di Es2. A queste vanno aggiunte un ulteriore 36% per Es1 e 25% per Es2 che dichiarano di usarle con intensità 4. Se osserviamo la figura 16 notiamo che le insegnanti di Es1 dichiarano di usare queste prove in percentuali

[59] Vedi in appendice G.3.3 tabella 97 per i valori assoluti e tabella 98 per le frequenze percentuali

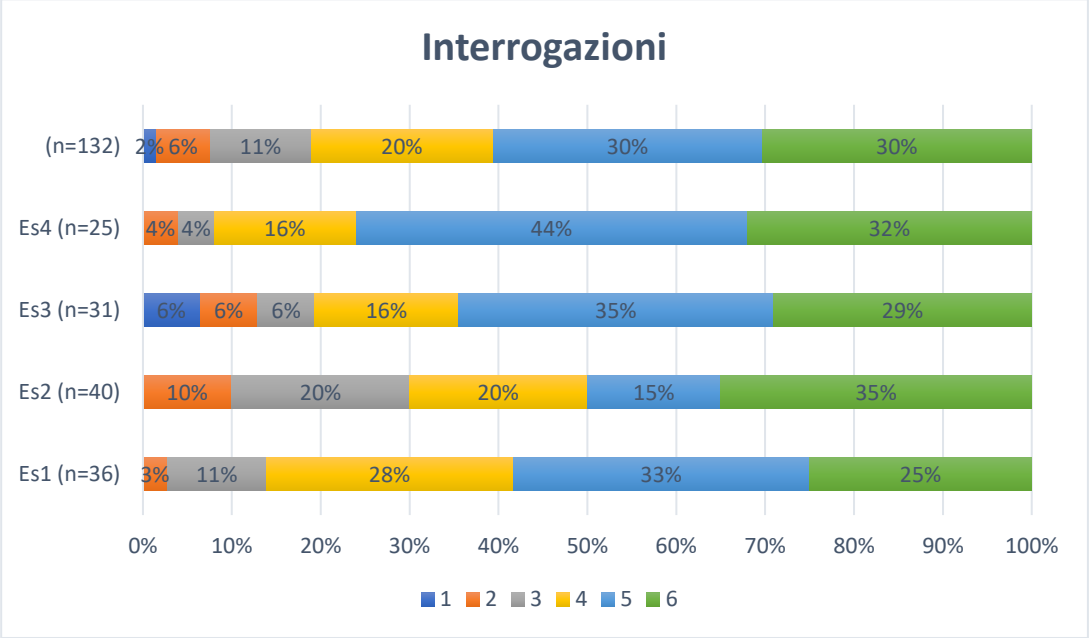
superiori alla media totale del campione, mentre le docenti di Es2 di usarle in percentuali inferiori alla media.

Figura 16 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item della domanda 9 **Prove scritte aperte**



Analogamente avviene per una forma di valutazione tradizionale come le *interrogazioni*. Anche in questo caso, le docenti di Es1 dichiarano di usarle *abbastanza spesso* (intensità 4, 5 e 6) per un 86%, mentre le docenti di Es2 per un 70%.

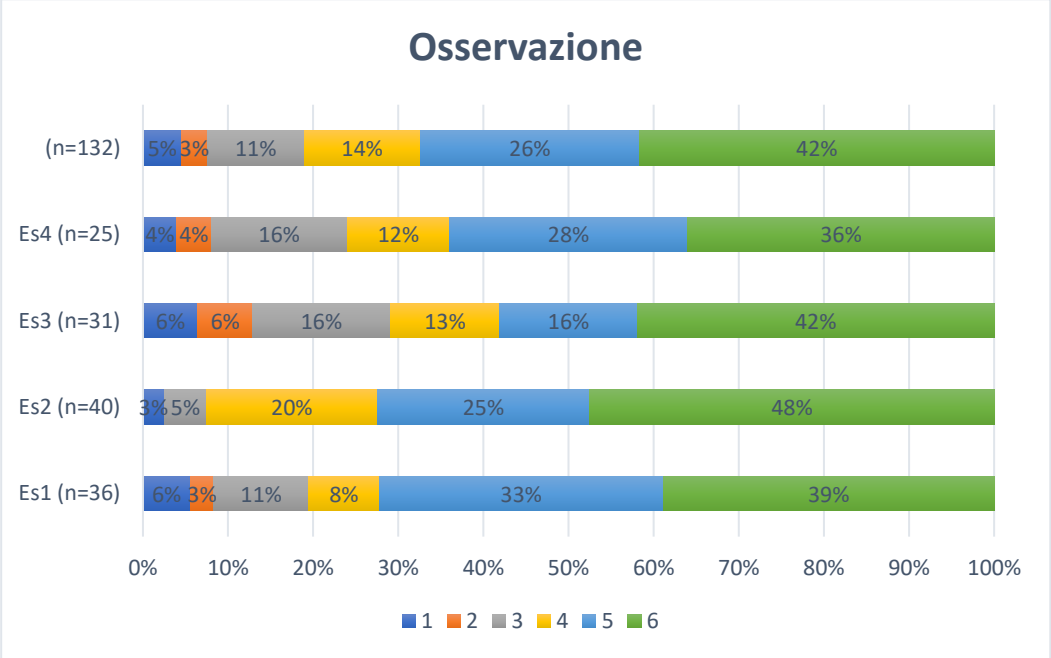
Figura 17 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item della domanda 9 **Interrogazioni**



Il quadro si inverte in parte per una forma di valutazione meno tradizionale come l'*osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici*. In questo caso le percentuali di docenti, cumulativa dei livelli 5 e 6, che dichiarano di usarla *molto spesso* è uguale nei due istituti e pari

al 72% sui rispondenti di istituto (anche se in Es2 il livello *quasi sempre*, cioè 6 è più alto, 48% contro il 39% di Es1), ma in Es2 un ulteriore 20% dichiara di usarla *abbastanza* spesso (livello 4), contro 8% in Es1.

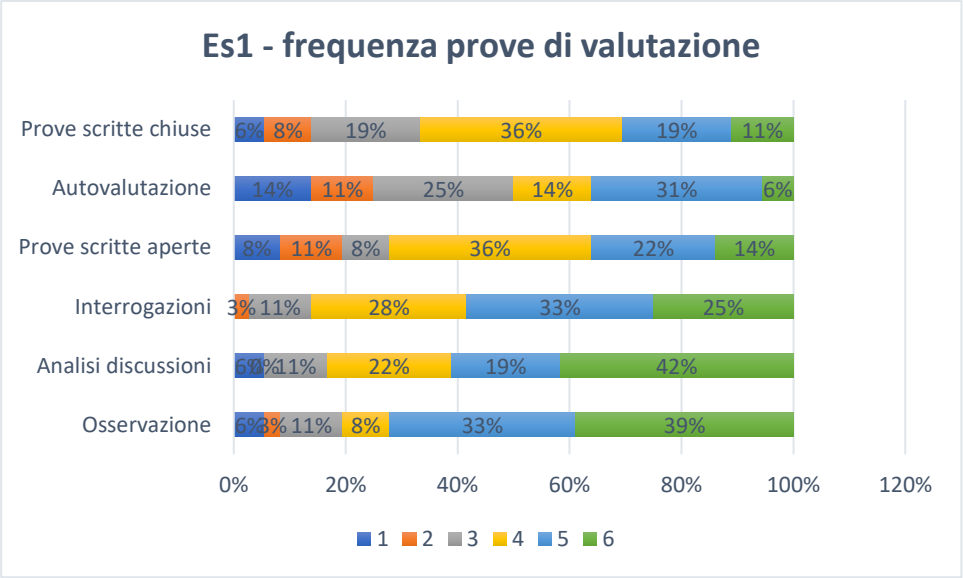
Figura 18 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item della domanda 9 **Osservazione**

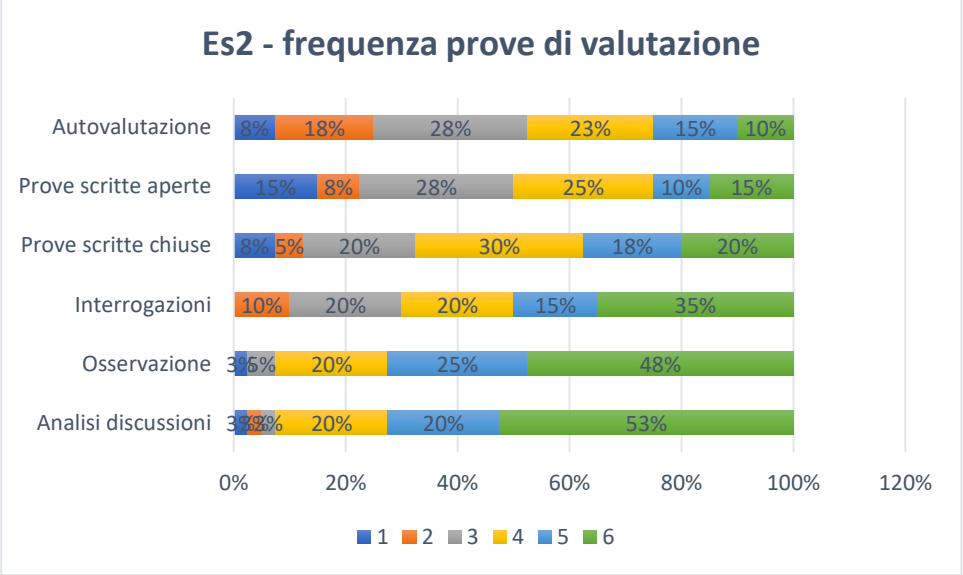


Mettendo in ordine le prove, in base alle dichiarazioni di utilizzo *molto frequente* (valori 5 e 6) dei docenti nei singoli istituti si vede che le graduatorie relative tra Es1 e Es2 sono leggermente diverse, pur senza stravolgimenti.

Le prove più usate in entrambi gli istituti sono *l'analisi delle discussioni* e *l'osservazione del lavoro*, anche se l'ordine è invertito; mentre le prove meno usate sono in Es1 *le prove scritte a risposte chiuse* e in Es2 l'*autovalutazione* seguita da *prove scritte a risposte aperte*, con una differenza di utilizzo minima tra le due. Non si identifica un andamento che sposi una teoria valutativa specifica.

Figura 19 Frequenze percentuali per Es1e Es2 del grado di utilizzo degli strumenti di valutazione elencati prima della OM172 (domanda 9)

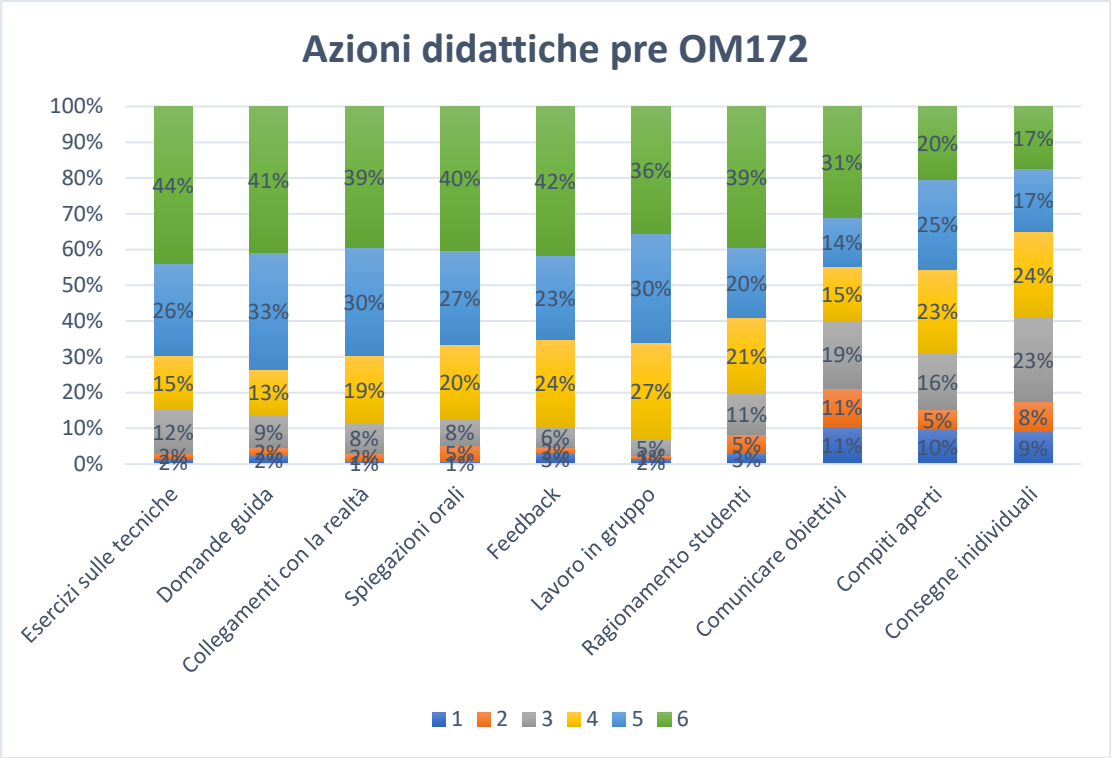




8.1.5.2 Domanda 10: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? (da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre)

Con la domanda 10 si cerca di indagare alcuni aspetti della azione didattica pre-Ordinanza.

Figura 20 Frequenze percentuali globali del grado di utilizzo delle azioni didattiche elencate prima della OM172 (domanda 10)



Di seguito forniremo alcuni dati aggregati inserendo nella categoria *molto spesso* chi ha scelto i livelli 5 o 6 e *raramente* chi ha scelto 1 o 2, come già fatto per altre scale. Per i valori assoluti e le analisi descrittivi si rimanda alle tabelle 102 e 103 in appendice G.3.4.

Le docenti dichiarano di utilizzare *molto spesso* tecniche didattiche più tradizionali come:

- *Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti*, utilizzata *molto spesso* da 97 docenti e *raramente* da 3 docenti (n=132);
- *Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche,* utilizzata *molto spesso* da 92 e *raramente* da 4 docenti;
- *Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali* utilizzata *molto spesso* da 88 docenti e *raramente* da 7 docenti.

Allo stesso modo emergono come ampliamente usate anche metodologie didattiche più attive e maggiormente orientate al lavoro autonomo e alla riflessione metacognitiva, come:

- *Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo,* utilizzata da 87 docenti e raramente da 3 docenti;
- *Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback),* utilizzata *molto spesso* da 83 docenti e *raramente* da 6 docenti:

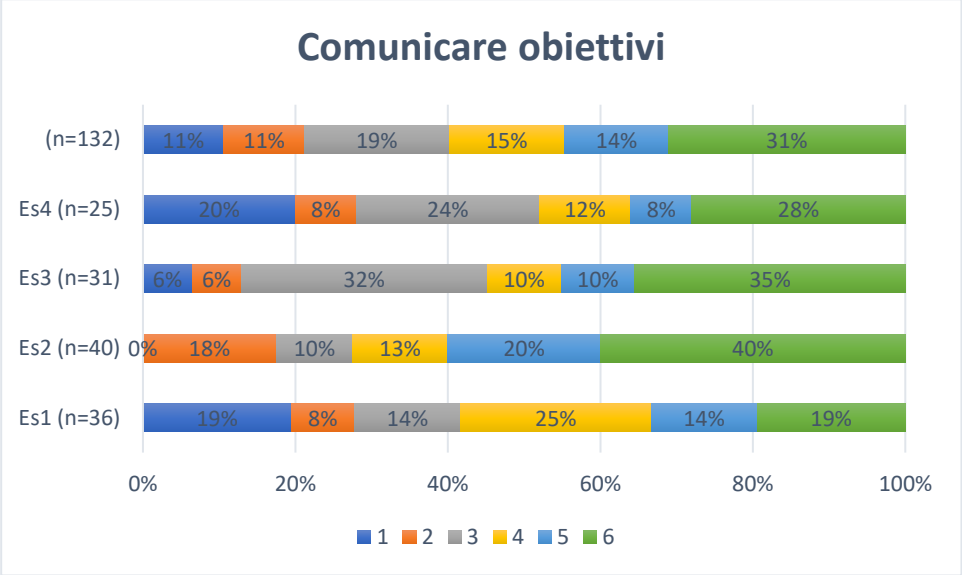
- *Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)*, utilizzata *molto spesso* da 92 docenti e *raramente* da 4;
- *Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito*, anche se con livelli di utilizzo un po' inferiori, perché dichiarano di avvalersene *molto spesso* 78 e *raramente* 11 docenti.

Ci sono poi delle tecniche didattiche meno usate dalle docenti, anche in questo gruppo ci sono delle attività legate ad una idea di scuola diversa:

- *Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse* utilizzata *molto spesso* da 60 docenti (45%) contro 20 che la usano *raramente* e 52 che si assestano su intensità intermedie 3 e 4;
- *Proporre consegne individuali*, utilizzata molto spesso da 46 docenti (34%), raramente da 23 e a volte da 63 docenti. A proposito di questo item, però, nasce il dubbio che ci sia stato una interpretazione diversa della domanda, dove i ricercatori intendevano una consegna da eseguire da soli e i docenti potrebbero avere interpretato nel senso di consegne individualizzate, ossia su misura per ciascuno studente e quindi diverse. Infatti, a scuola si propongono spesso consegne individuali, uguali per tutti, da svolgere contemporaneamente agli altri (Cavalli, Argentin, (eds), 2010) più di quanto questi numeri porterebbero a pensare;
- *Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti*, utilizzata molto spesso da 59 docenti (45%), raramente da 28 e a volte da 45, presentato in figura 21. Questo aspetto è molto importante secondo la ricerca evidence-based perché aiuta gli allievi a assumere un atteggiamento attivo rispetto al proprio apprendimento e legare le nuove conoscenze a quelle precedenti (Calvani, Trinchero, 2019; Calvani, 2014), non era né maggioritaria, né diffusa in maniera equanime in tutti gli istituti, prima dell'introduzione della OM172, come confermato da questo questionario. Ci sembra di vedere nelle risposte una indicazione di quanto la valutazione criteriale abbia richiesto alle docenti di cambiare alcune azioni didattiche quotidiane, come ad esempio la presentazione di chiari obiettivi di apprendimento. A dichiarare che fosse loro prassi chiarire gli obiettivi agli studenti prima dell'inizio della lezione è il 45% delle docenti, una percentuale che sembra già molto alta rispetto a quanto documentato nella scuola. È possibile che il grado di accordo sia sintomo delle nuove consapevolezze acquisite dalle docenti dopo l'introduzione della OM172,

piuttosto che una fotografia fedele di quanto succedeva prima (Cavalli, Argentini, 2010). In ogni caso la strada per una lezione basata su obiettivi chiari e condivisi con gli allievi è ancora lunga.

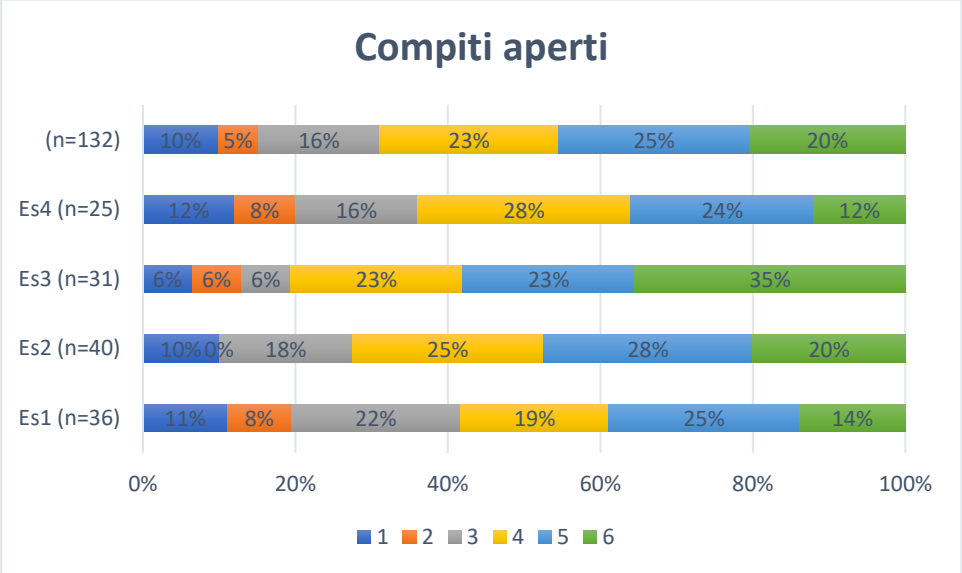
Figura 21 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Comunicare obiettivi** *(domanda 10)*



Rispetto alle differenze tra istituti, mentre in Es2 il 60% dei docenti dichiara di *condividere gli obiettivi* con gli allievi *molto spesso*, la percentuale scende a 33% in Es1. In questo caso, sono le docenti di Es2 a dimostrare maggiore consapevolezza.

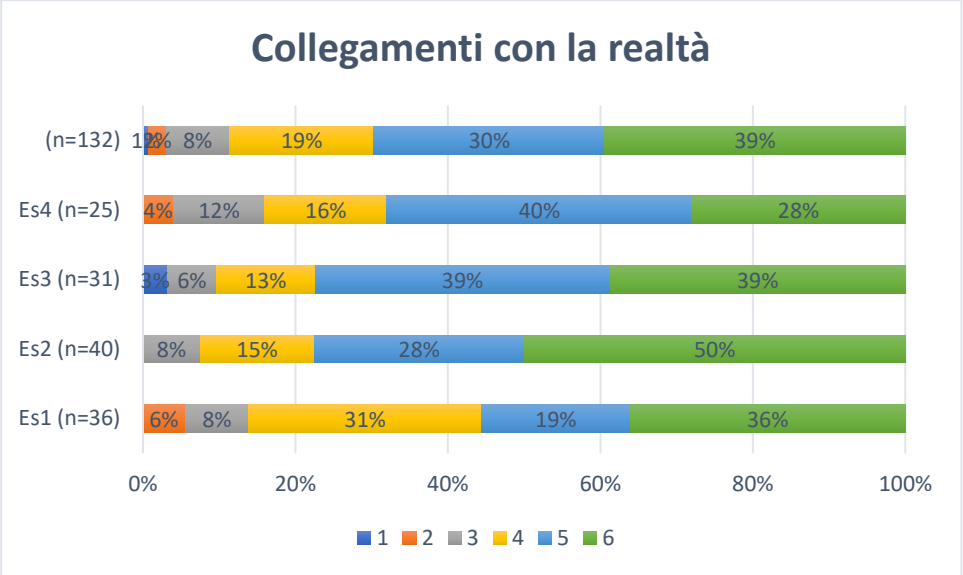
Altra attività utilizzata, secondo le dichiarazioni delle insegnanti, con un'ampia variabilità tra istituti è *Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse*, come si evince dal grafico sotto riportato

Figura 22 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Compiti aperti** *(domanda 10)*



Le insegnanti che sostengono di farlo *molto spesso* sono vicine alla maggioranza in Es2 (48%), mentre scendono a circa un terzo in Es1.

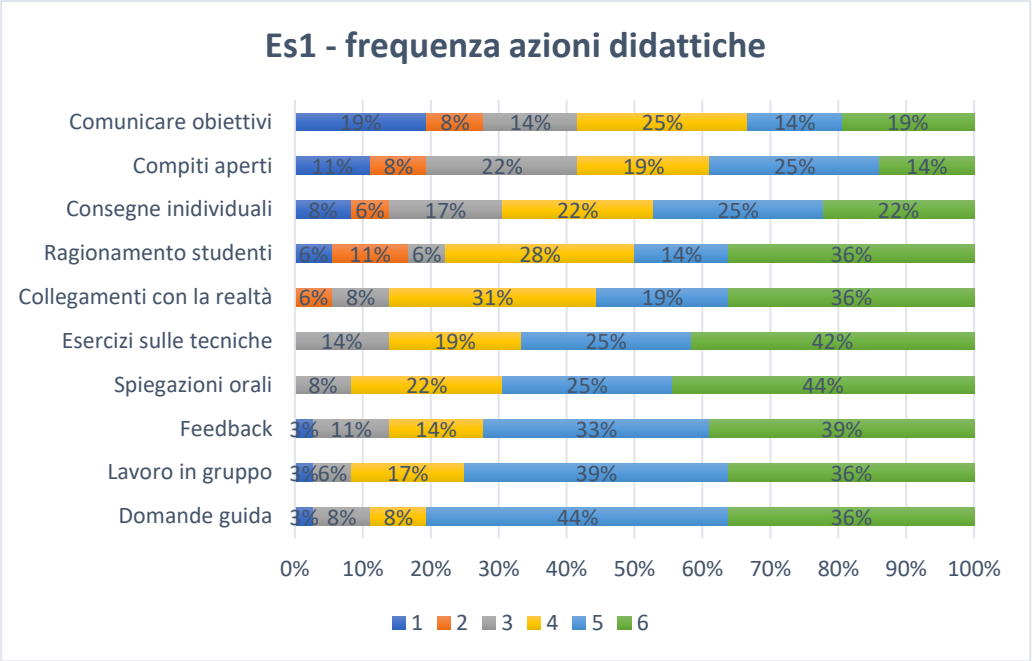
Figura 23 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Collegamenti con la realtà** *(domanda 10)*

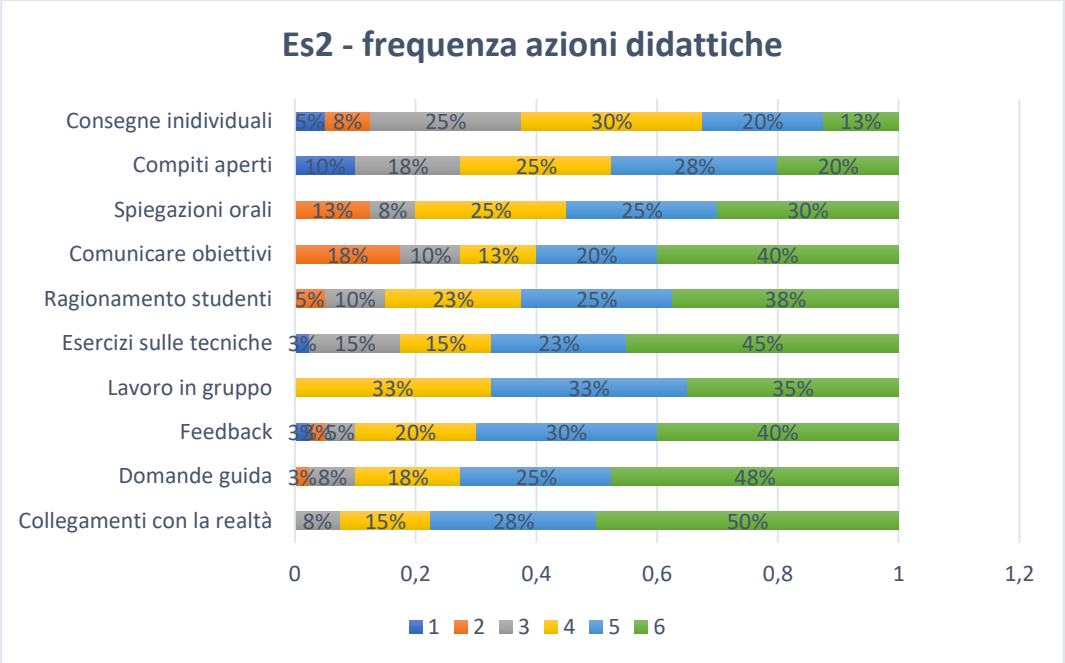


Rispetto all'azione didattica del *collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale* con esplicito riferimento ai compiti di realtà, la percentuale di docenti che dichiara di praticare questa pratica è particolarmente alta in Es2 e Es3. Dato che durante il percorso formativo in Es2 è emerso uno specifico percorso fatto all'interno dell'istituto sui compiti di realtà e sulla proposta di attività di questo genere per classi parallele, si può pensare che la diffusione particolarmente importanti di questa pratica in questo istituto dipenda proprio dalla storia formativa e dai percorsi svolti dalle e nelle classi.

Cercare una conferma a questa ipotesi è difficile, perché durante i momenti di confronto negli altri istituti non sono emerse formazioni o pratiche didattiche condivise con dispositivi che riguardino tutto l'istituto. Dato che dagli incontri di formazione e focus group non sono emersi percorsi formativi o pratiche condivise in Es1, e che qui le azioni didattiche che emergono come usate molto spesso pre-Ordinanza sono più tradizionalmente usate nelle scuole, forse questa può essere considerata una parziale conferma. In ogni caso confrontando i dati di Es1 e Es2 emerge un quadro, come vedremo, in parte diversificato.

Figura 24 Frequenze percentuali per Es1e Es2 del grado di utilizzo delle azioni didattiche elencate prima della OM172 (domanda 10)





Per prima cosa, possiamo notare che in Es2 le docenti globalmente dichiarano di usare più spesso (intensità 5 e 6), tutte le pratiche: solo per 2 dei 10 item meno del 50% dichiara di usare le tecniche *molto spesso*.

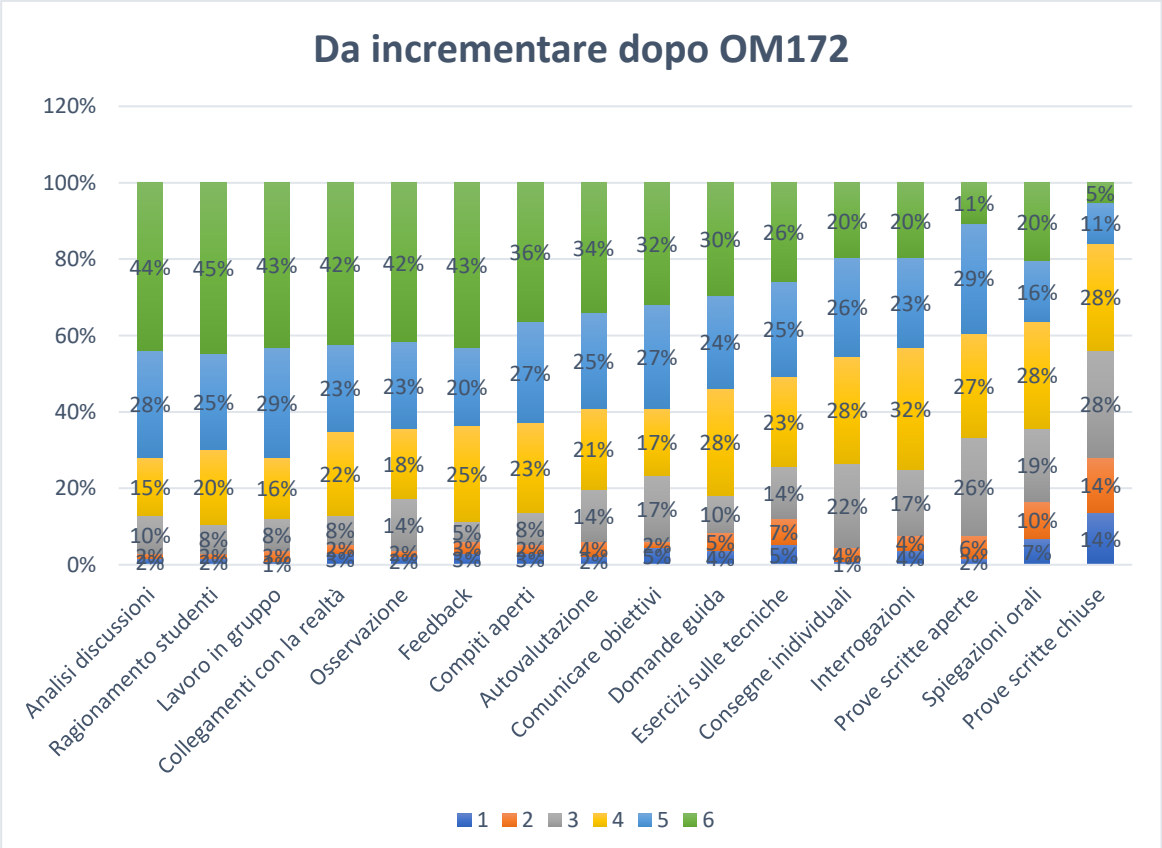
Tra le azioni didattiche più usate in Es1 e Es2, cioè quelle usate *molto spesso* da due terzi o più delle rispondenti, ci sono sempre: *preparare allo studio con domande guida, proposta di esercizi sulle tecniche, offrire occasioni per lavori di gruppo e feedback*. D'altra parte, ad essere usate da meno del 50% delle docenti sono le *consegne individuali e dare compiti aperti*. Le altre azioni assumono importanze diverse a seconda degli istituti. Ad esempio, i *collegamenti con la realtà*

sono più usati in Es2 dove il 78% dichiara di averli usati *molto spesso* e sono l'azione didattica più usata, rispetto a Es1 dove il 55% dichiara di averli usati *molto spesso*. Nella nostra ipotetica classifica di azioni didattiche, dalla più usata alla meno usata, i *collegamenti con la realtà* si collocano a metà della classifica di Es1. Le *spiegazioni orali* invece erano più usate in Es1, con il 68% delle docenti che esprime un utilizzo molto frequente; invece, in Es2 sono al terzultimo posto, con 55% di docenti che dichiara di averle usate *molto spesso*. Di nuovo si conferma l'utilizzo di tecniche disomogenee che si collegano a idee di insegnamento ed apprendimento diverse. Rispetto al fatto che specifiche formazioni di istituto e condivisioni di pratiche tra colleghe lascino tracce nelle belief delle docenti, non si hanno sufficienti elementi per trovare piena conferma.

8.1.5.3 Domanda 11: Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate alla luce della OM172

La domanda 11 cerca di indagare il legame tra le pratiche precedenti l'introduzione del OM172 e la necessità di cambiamento in atto nell'idea delle docenti. Alle docenti si chiede di esprimere se e quanto l'uso dei 16 item presentati nelle domande 9 e 10 dovrebbe essere intensificato a seguito dell'introduzione dell'Ordinanza.

Figura 25 Frequenze percentuali globali del grado di incremento di azioni didattiche e strumenti valutativi dopo la OM172 (domanda 11)



Dal quadro globale emerge come per una maggioranza delle rispondenti la maggioranza delle azioni valutative e didattiche dovrebbe essere incrementata. Per i valori assoluti e le analisi descrittive delle risposte si rimanda alla tabella 104 (strumenti valutativi) e 105 (azioni didattiche). Fanno eccezione le *consegne individuali*, le *interrogazioni*, le *spiegazioni orale* e le *prove scritte aperte e chiuse*, che andrebbero intensificate molto per una minoranza delle docenti. Di fatto, l'unico strumento che trova la maggioranza dei docenti contrari ad un incremento sono le *prove scritte a risposta chiuse*: 28% delle rispondenti ritiene che *non* dovrebbero essere incrementate e un ulteriore 28% che dovrebbero esserlo *abbastanza poco*. In termini assoluti, il loro impiego dovrebbe aumentare *moltissimo* solo per 7 docenti, mentre per 18 docenti non dovrebbe aumentare per nulla. Questa idea della necessità di incrementare tutte le pratiche ci porta a leggere i dati non solo rispetto alle frequenze percentuali prese come dato assoluto, ma anche rispetto al posizionamento relativo nel grafico in figura 25 che è stato costruito mettendo le pratiche in ordine da quelle che un maggior numero di docenti ha dichiarato che si dovrebbero intensificare *molto* (livelli 5 e 6) a quelle dove un minor numero di docenti si è espresso con gli stessi valori.

A trovare l'accordo di due terzi dei rispondenti sulla necessità di intensificarne l'uso dopo l'Ordinanza sono: *fornire feedback e far emergere il ragionamento degli studenti, osservare gli allievi nell'esecuzione dei compiti, analizzare discussioni e presentare compiti aperti passibili di più soluzioni*. Queste sono pratiche presentate (vedi capitolo 2) sia durante i webinar nazionali di introduzione della OM172[60], che nel testo a cura delle professoresse Nigris e Agrusti (2022), come chiave per poter raccogliere correttamente le evidenze per la nuova valutazione. Altre pratiche che si collocano tra quelle maggiormente da intensificare pur essendo meno collegate alle formazioni iniziali del gruppo di lavoro per la valutazione descrittiva nella scuola primaria (vedi capitolo 2) sono: *offrire occasioni per lavori di gruppo e collegamenti con la realtà*. La necessità di incrementare queste pratiche potrebbe emergere da attività riflessive svolte attorno all'Ordinanza, visto che sia il lavoro in gruppo che i collegamenti con la realtà sono azioni didattiche che possono portare allo sviluppo di competenze. Inoltre, sono entrambe tipologie di attività che si prestano sia a presentare situazioni in contesto non noto che a raccogliere evidenze mentre gli allievi operano. Queste considerazioni potrebbero essere state svolte dai team di

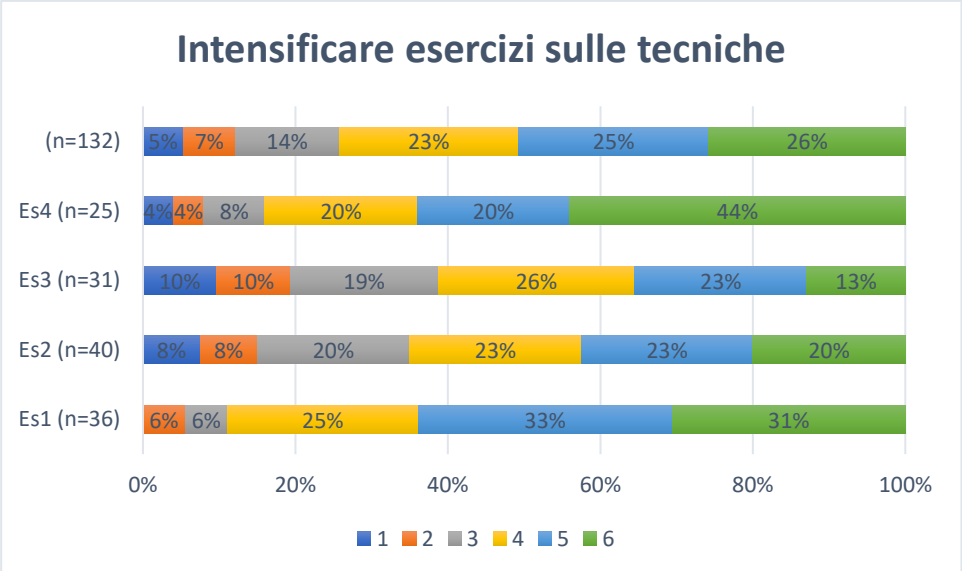
[60] https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html - con tutti i materiali di attività formative sulla OM172 – ultima consultazione 30/07/2022

docenti nel primo anno di implementazione della OM172 e potrebbero aver portato all'idea delle docenti di incrementarne l'uso.

Autovalutazione e comunicare gli obiettivi, altre pratiche proposte nel testo dell'Ordinanza come da applicare a scuola perché funzionali alla valutazione descrittiva e ampiamente caldeggiate dal gruppo ministeriale (idem), dovrebbero essere molto intensificate (livelli 5 e 6) secondo un po' più della maggioranza delle rispondenti. È interessante notare che nella nostra immaginaria classifica queste pratiche didattiche, le uniche citate espressamente nelle LG, siano a metà e non tra quelle più da incrementare. Per 8 docenti, che esprimono livelli di accordo 1 e 2, entrambe non sono da incrementare per nulla.

Una percentuale di poco inferiore di docenti, comunque superiore alla metà, segnale anche le *domande guida* e gli *esercizi sulle tecniche* come da incrementare molto. Erano azioni didattiche ampiamente usate anche prima della OM172 secondo le docenti (vedi paragrafo 8.1.5.2), e non sono particolarmente caldeggiate né dal testo dell'Ordinanza, né dal materiale formativo di cui abbiamo già parlato; quindi, il fatto che vadano incrementate molto secondo il 55% e 51% delle docenti sorprende. Una possibile spiegazione potrebbe essere che ci siano insegnanti preoccupate che il cambiamento spinga a perdere di vista i contenuti e quindi vogliano tenere questi aspetti sotto controllo. Oppure può essere che le insegnanti non abbiano tanto ragionato in termini di aumento, ma in termini di importanza che certe azioni hanno o continuano ad avere anche dopo la riforma. O ancora, la lista di azioni va interpretata più sulla base delle loro posizioni relative che della percentuale di docenti che si esprimono per la loro forte intensificazione. Secondo questa lettura le docenti le avrebbero identificate tra quelle meno da incrementare.

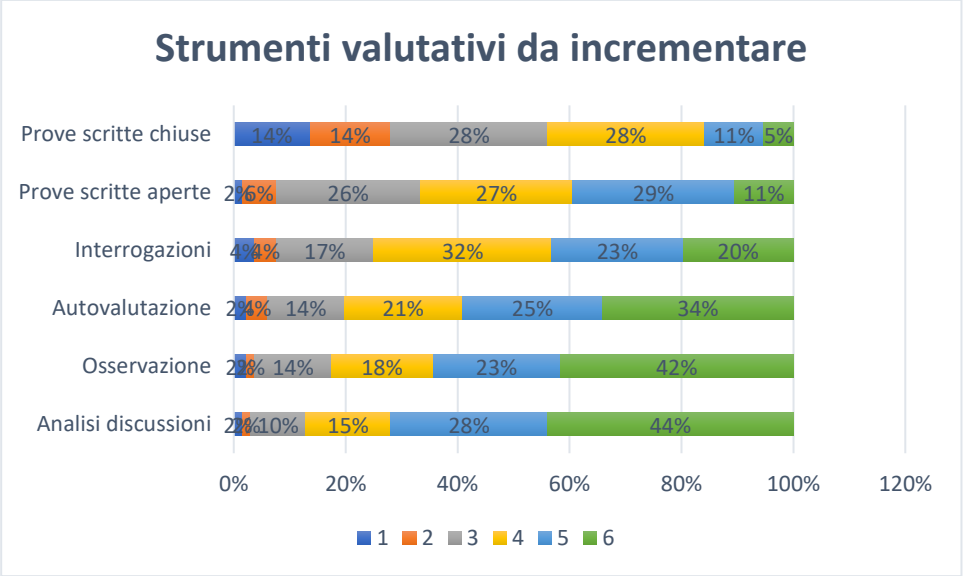
Figura 26 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Intensificare esercizi sulle tecniche** *(domanda 11)*



Se andiamo ad osservare nel dettaglio come si esprimono le docenti dei diversi istituti, vediamo che, ad esempio, sono quelle di Es1 e Es4 a pensare in maggioranza che gli *esercizi sulle tecniche* vadano incrementati, mentre le percentuali sono molto inferiori in Es2 e Es3. Il 64% delle docenti di Es1 si esprime per un incremento, contro il 43% delle docenti di Es2.

Se andiamo ad analizzare nel dettaglio gli strumenti valutativi, rispetto all'introduzione dell'OM172, dal punto di vista delle docenti molte delle pratiche valutative andrebbero incrementate, anche se solo abbastanza, con medie tra il 4 e il 5, tranne, come abbiamo visto, l'*utilizzo di prove scritte a risposte chiuse*. Si rimanda alla figura 27 e alla tabella 104 in appendice G.3.5 per i dati.

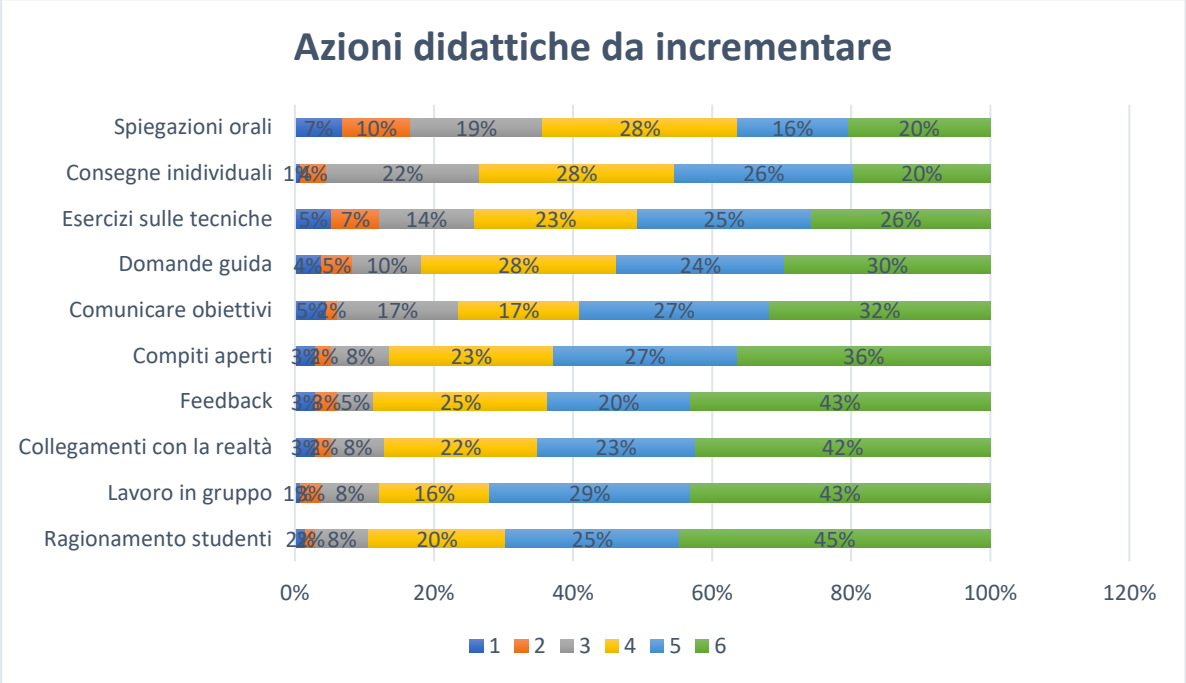
Figura 27 Frequenze percentuali globali del grado di incremento di strumenti valutativi dopo la OM172 (domanda 11)



Per quanto riguarda gli altri item, sono l'*osservazione* e la *raccolta di evidenze durante le discussioni* a dover aumentare maggiormente, questi sono pratiche che le docenti riferivano di svolgere già prima dell'OM172. Quindi forse alla domanda precedente le docenti hanno risposto in base alle pratiche che già si erano intensificate dopo l'Ordinanza. Il terzo strumento di verifica il cui utilizzo va incrementato molto secondo le docenti è l'*autovalutazione degli studenti* che le docenti ammettevano di praticare poco prima e che sostengono che dopo l'Ordinanza vada intensificata. La media delle risposte è 4,65 e la moda è 6. Questi tre strumenti sono quelli più coerenti con il quadro tracciato dalla OM172, quindi il fatto che per le docenti vadano incrementati è un possibile segnale di costruzione di consapevolezze sull'applicazione della valutazione descrittiva nella scuola. Sia le *prove scritte a riposte aperte* che le *interrogazioni* andrebbero intensificate secondo le docenti, anche se c'è meno accordo, con 3, 4 e 5 come livelli maggiormente scelti.

La seconda parte della domanda 11 riguarda le azioni didattiche che secondo le insegnanti andrebbero intensificate dopo l'introduzione dell'Ordinanza. Si rimanda alla tabella 105 in appendice G.3.5 per valori assoluti e statistiche descrittive.

Figura 28 Frequenze percentuali globali del grado di incremento di azioni didattiche dopo la OM172 (domanda 11)



In base alle risposte delle docenti, sembrerebbe che tutti gli aspetti didattici siano da potenziare, almeno un po', infatti anche l'aspetto meno sollecitato dell'Ordinanza come il *presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali* ha una moda di 4, una media di 3,94 e andrebbe intensificato molto o moltissimo secondo 48 insegnanti (su 132). Risultano da intensificare in particolare le azioni didattiche del c*hiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito* che solo 4 insegnanti dichiarano non vada potenziato, mentre per 92 docenti va potenziato molto o moltissimo e l'o*ffrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo* da intensificare molto o moltissimo per 95 docenti e per niente da 5 docenti (moda 6, media 4,98). Altri aspetti da potenziare sono i *collegamenti con la vita reale* e il fornire *feedback*, entrambi con media di 4,86 e il *dare compiti aperti* (media: 4,77).

Meno da intensificare nelle opinioni delle insegnanti sono le consegne individuali e gli esercizi per apprendere le tecniche (media 4,33). Alcuni di questi aspetti, come gli *esercizi per apprendere le tecniche*, erano risultati già molto usati prima della OM172, e non risultano in sintonia con la richiesta della riforma di costruire attività che portino alla raccolta di evidenze. Questa considerazione spinge a chiedersi se questi aspetti non in sintonia con la riforma vadano intensificati o se il fatto che la media è inferiore rispetto alla risposta alla domanda 10 (4,94)

indica la decisione di applicarla di meno. Oppure, come già presentato in precedenza, questi valori vadano presi rispetto alla posizione relativa delle tecniche l'una rispetto all'altra, quindi azioni didattiche come le *spiegazioni orali, consegne individuali, esercizi sulle tecniche e domande guida* sono viste come meno importanti nel quadro della valutazione descrittiva rispetto alle altre.

Dalle correlazioni, vedi in appendice G.3.5 le tabelle 107 e 108, che confrontano rispettivamente strumenti valutativi e azioni didattiche pre- e post- Ordinanza, che abbiamo ottenuto calcolando le r di Pearson assumendo i livelli delle scale autoancoranti come valori scalari, emerge che le correlazioni più forti e statisticamente significative sono quasi sempre tra lo stesso aspetto pre- e post- Ordinanza. Le docenti, che dichiaravano di usare *prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni* pre-Ordinanza, dichiarano anche di ritenere che vadano incrementate dopo l'introduzione dell'Ordinanza, mentre quelle che dichiaravano di usarle poco o per nulla prima non sentono la necessità di intensificarne l'uso a seguito della OM172. Il valore della correlazione è 0,340. Allo stesso modo succede per le *prove scritte a risposte chiuse*, all'intensità di utilizzo di questa tipologia di prova pre-Ordinanza corrisponde un'idea di intensificazione post-Ordinanza (r=0,418). Le dichiarazioni di utilizzo delle *interrogazioni*, invece, si legano all'intensificazione o meno post-Ordinanza sia delle *interrogazioni* (r=0,285) che delle *prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni* (r=0,262). Ultima correlazione che emerge è tra la dichiarazione di utilizzo pre-OM172 *dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni* e *autovalutazione degli studenti* post-Ordinanza. Sono tutte correlazioni statisticamente significative anche se non molto intense.

La stessa dinamica si ripropone per le pratiche didattiche, tabella 108 in appendice G.3.5. La frequenza di utilizzo delle *consegne individuali* pre-Ordinanza è predittore dell'idea di quanto queste (r=0,349) e la *comunicazione degli obiettivi* (r=0,235) vadano incrementate post-Ordinanza. *Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento* (r=0,265), *presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali* (r=0,369), *collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale* (r=0,251), *dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche* (r=0,266), *preparare allo studio con domande guida* (r=0,270), *offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo* (r=0,393), *consegne individuali* (r=0,349) e la loro intensità di utilizzo prima della OM172 sono predittori dell'idea espressa dalle docenti di quanto le stesse tipologie di prove dovrebbero essere incrementate dopo l'introduzione dell'Ordinanza. Le correlazioni non sono molto intense, ma sono tutte statisticamente significative. Fanno eccezione a questo legame tra la stessa tipologia di prove pre e post Ordinanza *offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo* il cui utilizzo

pre-Ordinanza si lega all'intensificarsi o meno del *comunicare gli obiettivi* (r=0,320) post-Ordinanza; *consegne individuali* che è predittore dell'idea di quanto sia necessario incrementare il *comunicazione degli obiettivi* (r=0,235) e *offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo* (r=0,228); *preparare allo studio con domande guida* pre-Ordinanza che è legato a *consegne individuali* post-Ordinanza. Anche queste correlazioni sono statisticamente significative, ma presentano una bassa intensità. Il quadro delle correlazioni spingerebbe a pensare che molte docenti non abbiano cambiato la propria idea di fondo di didattica e valutazione con l'introduzione dell'Ordinanza e confermino sostanzialmente la significatività per loro di prove e strumenti didattici utilizzati prima. I legami tra le azioni didattiche pre-Ordinanza e l'intensificazione di azioni diverse post-Ordinanza è di difficile lettura perché la maggior parte di queste pratiche non presentano collegamenti nel loro utilizzo in letteratura.

L'ipotesi pre-analisi sarebbe stata di riscontrare almeno alcune correlazioni negative, tra aspetti molto usati prima della OM172 che, però, l'Ordinanza potrebbe spingere ad usare meno, o viceversa per aspetti, ad esempio autovalutazione o comunicazione degli obiettivi, usati meno pre-Ordinanza e il cui utilizzo è caldeggiato già nel testo delle LG. Invece dalle tavole emergono delle correlazioni negative, ma non statisticamente significative e di intensità molto bassa. Anche questo dato ci deve far riflettere sulle reali consapevolezze acquisite dalle docenti ad un anno dall'entrata in vigore di OM172 e LG.

8.1.5.4 Domanda 12: Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente?

In chiusura, il questionario ha posto la domanda 12 che puntava ad indagare le consapevolezze delle docenti sulle competenze didattiche e valutative in cui si sentono più sicure. Ogni insegnante poteva indicare un massimo di 3 competenze in cui si sentiva più sicura. Mettere in evidenza gli aspetti in cui le docenti si sentivano sicure poteva servire anche ad evidenziare le aree in cui era maggiormente necessaria la formazione, soprattutto se, come si ipotizzava, una maggioranza delle docenti avesse manifestato sicurezza negli stessi aspetti. La scelta di formulare la domanda sulla competenza cerca di superare la potenziale riluttanza delle insegnanti a manifestare difficoltà o incompetenza e indicare le aree in cui vorrebbero formazione.

Tabella 30 Risposte alla domanda 12 sulle competenze utili all'applicazione dell'OM172 e già maturate

Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (max 3)	**Es1 (36)**	**Es2 (40)**	**Es3 (31)**	**Es4 (25)**	**Totale**	**% relativa**
Usare una varietà di strategie valutative	6	9	6	4	25	19%
Comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti	11	12	13	8	44	33%
Fornire agli studenti feedback circostanziati	14	14	7	10	45	34%

Sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell'indicazione di un livello a fine quadrimestre	0	1	1	0	2	2%
Preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione	8	9	9	5	31	23%
Rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti	13	11	13	11	48	36%
Adeguare le sue lezioni al livello dei singoli studenti	11	10	2	8	31	23%
Valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna	8	2	5	2	17	13%
Porre agli studenti stimoli e domande efficaci	10	17	15	13	55	42%
Usare strategie plurime di insegnamento	10	22	13	7	52	39%

Non ci sono degli aspetti su cui la maggioranza delle docenti si sente competente. La figura 46 in appendice G.3.6 mostra come nessuna delle opzioni di risposta viene scelta dalla maggioranza.

Interessante che solo 2 docenti si dichiarano competenti rispetto a *sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove in un livello a fine quadrimestre*. Questo è un aspetto centrale dell'Ordinanza e il fatto che nell'autunno del '21 così poche docenti dichiarino di sentirsi competenti indica che c'è ancora molto da fare. L'area dove più docenti (42%) si sono espressi come competenti è l'aspetto di porre stimoli e domande efficaci. Questo è un aspetto centrale della valutazione, ma non chiaramente una novità. Un numero simile di docenti, il 39%, esprime sicurezza nell'*usare strategie plurime di insegnamento*. Circa un terzo delle rispondenti dichiara di sentirsi competente nel *fornire agli studenti feedback circostanziati* (34%) e *rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze* (36%).

Se invece guardiamo le dichiarazioni a livello di istituto, troviamo che la maggioranza di docenti di Es2 si sente competente nell'*usare strategie plurime di insegnamento* (22 docenti su 40) e la maggioranza di docenti di Es4 nel *porre agli studenti stimoli e domande efficaci* (13 su 25). Si tratta comunque di maggioranze di poco superiori al 50%.

Significativo, invece, che in tutti gli istituti i docenti dichiarino di non sentirsi competenti in

- *sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell'indicazione di un livello a fine quadrimestre,* come abbiamo visto, solo 2 docenti si dichiarano competenti;
- *valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna.* Solo 17 docenti dichiarano competenza;
- *usare una varietà di strategie valutative. Solo* 25 docenti si percepiscono competenti;
- *adeguare le sue lezioni al livello dei singoli studenti* e *preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione* in cui solo 31 docenti dichiarano competenza.

8.2 Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro?

Le domande del questionario a risposta aperta intendevano far emergere i formati pedagogici e gli habitus delle docenti, più di quanto questo non succeda con risposte che richiedono una rendicontazione consapevole sulla propria pratica. L'ipotesi è che il racconto del vissuto faccia emergere almeno in parte gli impliciti. È di tutta evidenza che l'osservazione in azione è ancora più efficace, ma non è una metodologia di ricerca che si presta ad analizzare gli agiti di numeri consistenti di persone.

Si chiede quindi alle 99 docenti curricolari del campione di descrivere una tipica mattina di lezione, seguendo delle domande guida:

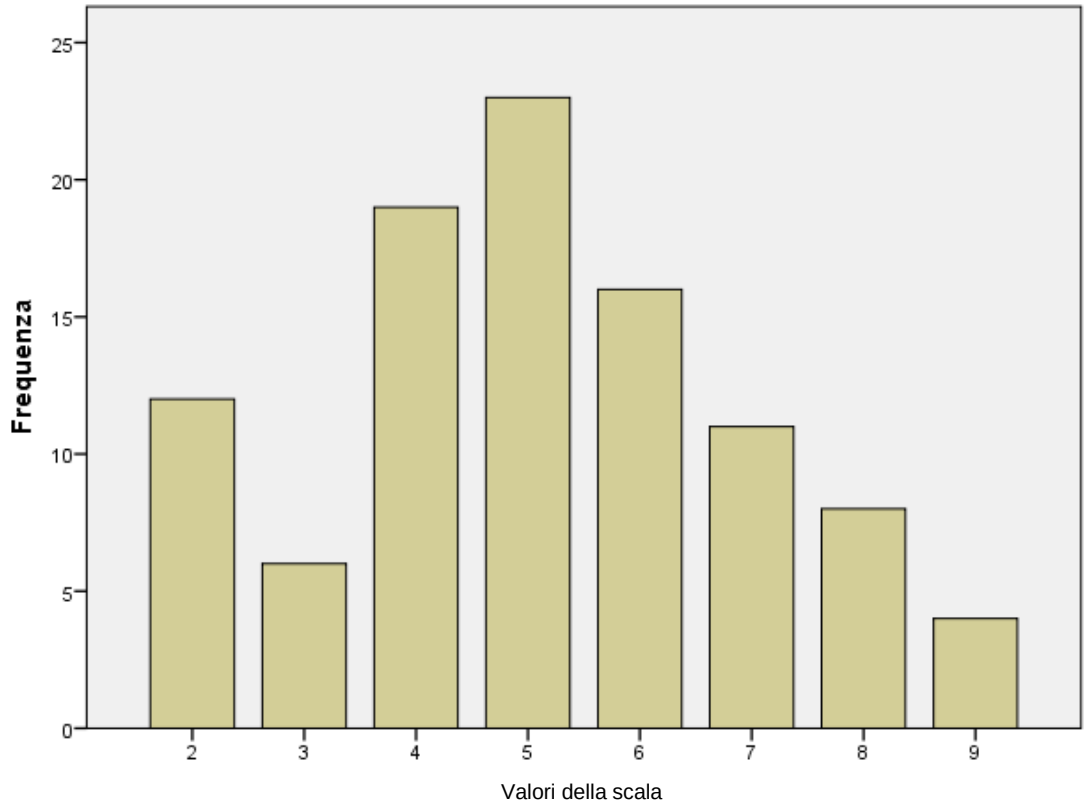
- *Come comincia la lezione?*
- *Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?*
- *Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?*
- *Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?*
- *Dove sta Lei durante la lezione?*
- *Come si conclude la lezione?*

Le risposte sono state codificate sulla base delle cinque scale già presentate (vedi metodologia, paragrafo 6.2): *DASTT-C* (Thomas et al., 2001); *belief sull'organizzazione della classe; belief epistemologiche* (Markic, Eiks, 2015); *sapere trasmesso-costruito* e *processo individuale-sociale* (costruite nel corso della presente ricerca). Le statistiche descrittive riepilogative per le 5 scale sono in appendice G.6, tabella 116.

La scala *DASTT-C* presenta valori da 0 a 10, con il livello 0 ad indicare i docenti con una visione di insegnamento ed apprendimento maggiormente centrata sull'allievo e il livello 10 ad indicare i docenti con una visione degli stessi processi trasmissiva e centrata sul docente, vedi tabella 111 in appendice G.6.

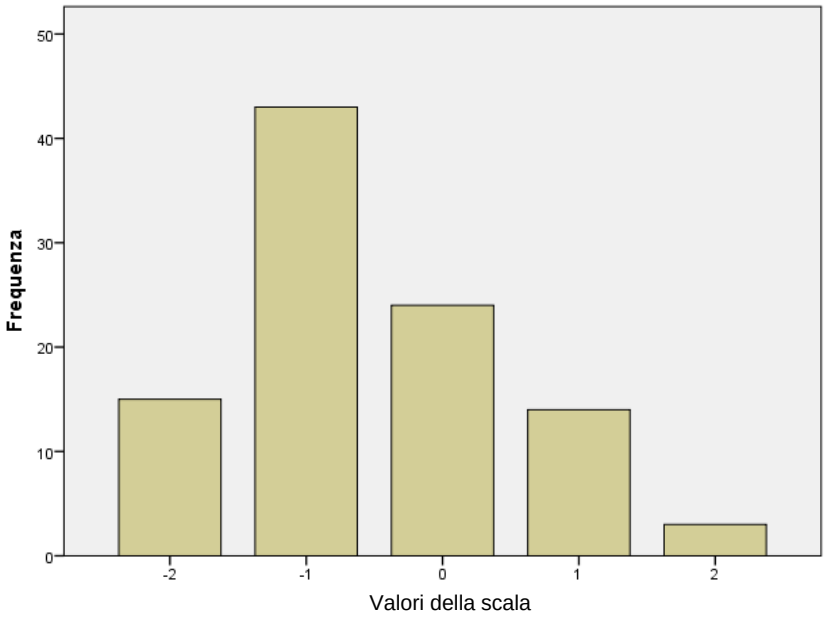
La maggioranza dei docenti si colloca su valori intermedi della scala e l'andamento della distribuzione è molto vicino ad una gaussiana, vedi figura 29, la moda è proprio 5, che è il valore centrale della scala, e il 37,4% dei rispondenti si colloca prima di questo valore, mentre il 39,4% si colloca dopo. Nella parte bassa della scala, i valori 0 ed 1 non hanno casi; quindi, possiamo affermare che non ci sono insegnanti con una didattica estremamente studente-centrica. Nella parte superiore della scala, mancano casi per il livello 10. Per cui la distribuzione indica una molto lieve prevalenza per una didattica che tende a caratteristiche tradizionali e docente-centriche.

Figura 29 Grafico delle frequenze della scala **DASTT-C**



Continuando nelle analisi, la scala *belief sull'organizzazione della classe* assegna valori da -2 per la classe docente-centrica e +2 per la classe studente-centrica, ancorati a precise indicazioni di livello, vedi tabella 112 in appendice G.6.

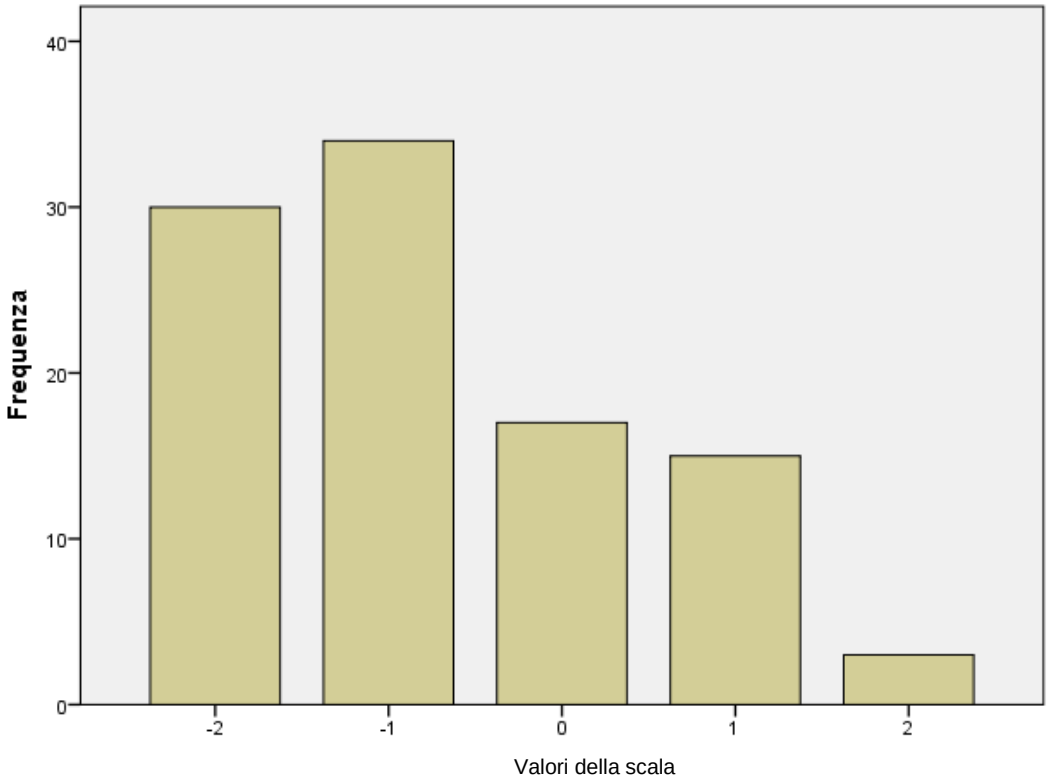
Figura 30 Grafico delle frequenze della scala **belief sull'organizzazione della classe**



La maggioranza delle rispondenti (58,6%) si colloca tra le *strongly* e le *rather teacher-centered*, la moda è infatti -1. Solo il 17,1% si colloca tra le *rather* e *strongly student-centered*.

Di seguito viene analizzata la scala *belief epistemologiche*, che presenta valori da -2 per un'idea di sapere trasmesso dal docente a +2 per un sapere pianificato e costruito dai discenti, sulla base ancora una volta di ancoraggi precisi con indicatori di livello.

Figura 31 Grafico delle frequenze della scala **Belief epistemologiche**



Anche in questo caso, la maggioranza (64,6%) delle docenti rispondenti si colloca in una visione dell'apprendimento come passivo e ricettivo, oppure guidato dal docente, con alcune occasioni di più spiccata attivazione da parte degli studenti.

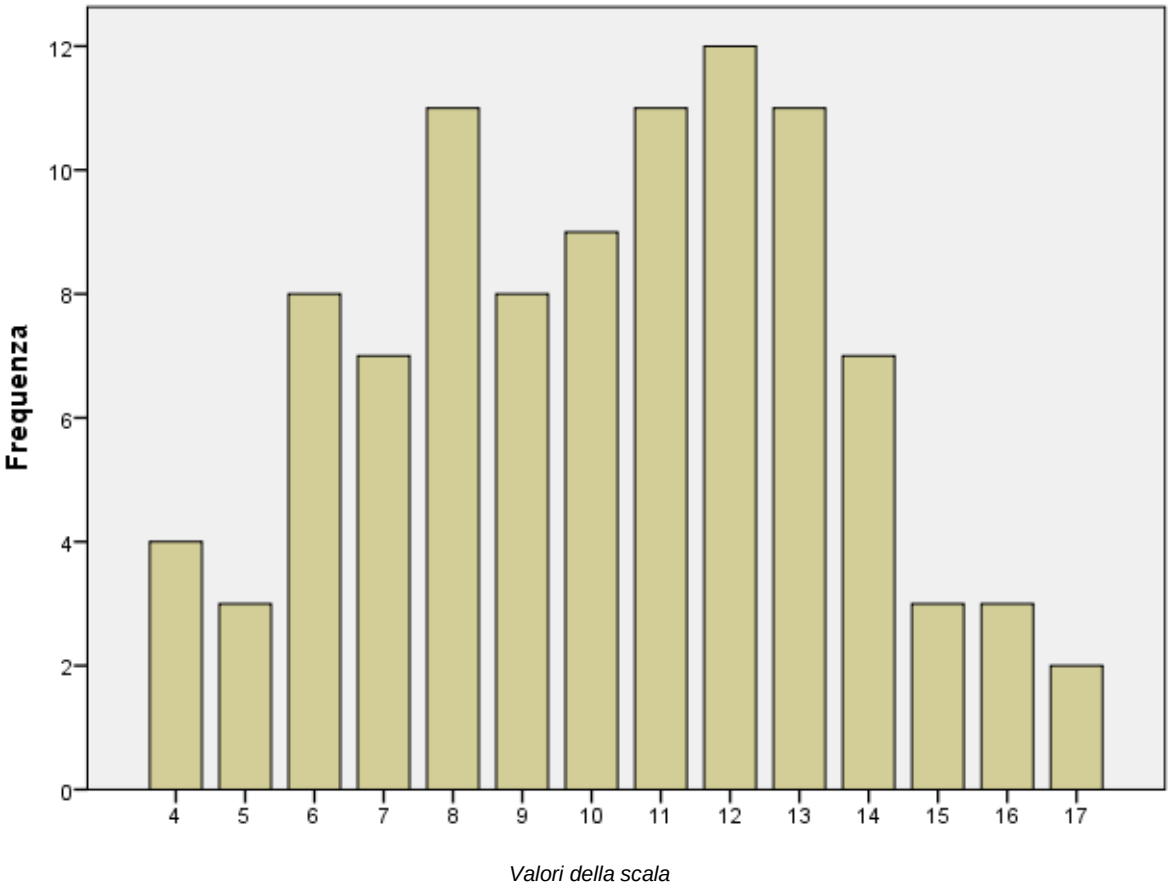
Nel valore centrale, che è neutro rispetto alle dimensioni, si collocano però appena meno docenti (17,2%) rispetto all'altro estremo, quello del *rather* o *strongly constructive* learning (18,2%). Questa scala è quindi appena più polarizzata della precedente, ma l'andamento è comunque molto simile.

Infine, le scale costruite nel corso della presente ricerca:

- la scala *sapere trasmesso-costruito,* con punteggi da 4 -per un'idea di sapere trasmesso dal docente allo studente- a 20 -per un'idea di sapere costruito innescando processi riflessivi e metacognitivi negli allievi-,

- la scala *processo individuale-sociale*, che prevede un'intensità da 4 -per una situazione in cui è considerato l'apprendimento come processo individuale- a 20 -per un apprendimento co-costruito dagli allievi e dal docente insieme-.

Figura 32 Grafico delle frequenze della scala **sapere trasmesso-costruito**

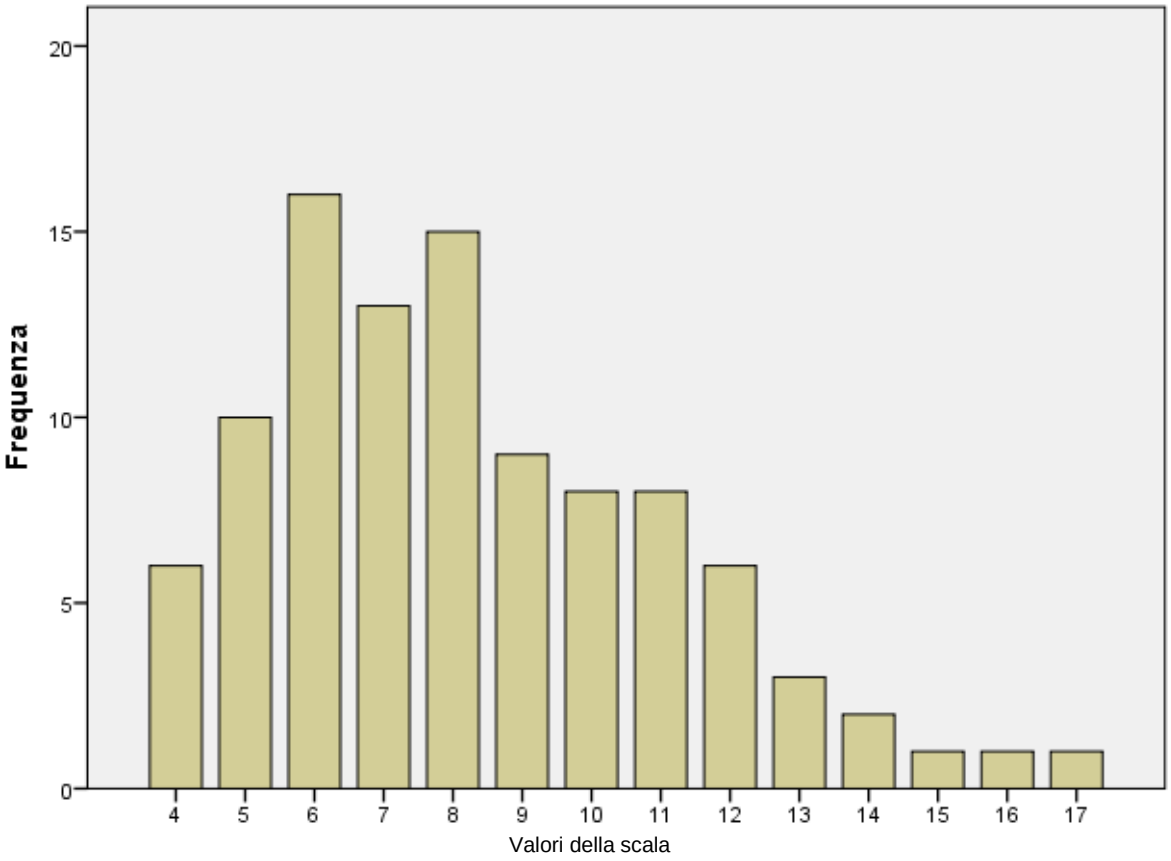


Nella scala *sapere trasmesso-costruito*, come è visibile dal grafico, le rispondenti si collocano tutte tra il valore 4 e il 17 della scala, 10 è la mediana ed entro questo valore si colloca il 50% delle insegnanti curricolari.

I valori più alti della scala (15, 16 e 17), che corrispondono alle docenti che propongono dei formati didattici più attivi, catturano solo un 8% dei rispondenti, vedi dati in tabella 114 in appendice G.6.

Anche in questo caso abbiamo uno spostamento relativo dei rispondenti verso modalità di insegnamento più trasmissive.

Figura 33 Grafico delle frequenze della scala **processo individuale-sociale**



Per ultima presentiamo la scala *processo individuale-sociale,* vedi tabella 115 in appendice G.6. L'andamento della distribuzione è più simile ad una gaussiana spastata sulla coda inferiore, con moda 6 e mediana 8. Il 77,8% dei rispondenti si colloca tra 4 e 10 punti, dimostrando di vedere l'apprendimento più come un processo individuale che sociale.

Le scale si propongono di fotografare dimensioni simili o affini con strumenti diversi. La nostra ipotesi è che se fossero strumenti adatti all'emersione degli aspetti indagati dovremmo notare una certa correlazione tra queste.

Tabella 31 Correlazione tra le 5 scale

		sapere trasmesso-costruito	*processo individuale-sociale*	*DASTT-C*	*belief sull'organizzazione*	*belief epistemologiche*
sapere trasmesso-costruito	Correlazione di Pearson	1	**,660****	**-,537****	**,673****	**,655****
	Sig. (2-code)		,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
processo individuale-sociale	Correlazione di Pearson	,660**	1	**-,386****	**,493****	**,482****
	Sig. (2-code)	,000		,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
DASTT-C	Correlazione di Pearson	-,537**	-,386**	1	**-,649****	**-,705****
	Sig. (2-code)	,000	,000		,000	,000

	N	99	99	99	99	99
belief sull'organizzazione	Correlazione di Pearson	,673**	,493**	-,649**	1	**,751****
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000		,000
	N	99	99	99	99	99
belief epistemologiche	Correlazione di Pearson	,655**	,482**	-,705**	,751**	1
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000	,000	
	N	99	99	99	99	99

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tutte le scale correlano tra loro in modo statisticamente significativo. Come si evince dalla tabella 31 c'è una forte correlazione tra le due scale dei belief e tra queste e la scala *DASTT-C*. Pur partendo dall'analisi dei disegni, queste sono scale diverse, le prime due sono ancorate a descrittori precisi, mentre la DASTT-C è una checklist per osservare la presenza di certi elementi nelle descrizioni. La correlazione conferma che le modifiche apportate alla scala DASTT-C sono state funzionali a renderla utilizzabile per codificare testi invece che disegni mantenendone le caratteristiche analitiche.

La correlazione delle altre scale con la DASTT-C è chiaramente di segno negativo perché in questa scala a punteggi più bassi corrispondono idee meno tradizionali e più studente-centriche, mentre nelle altre scale questi aspetti sono catturati da punteggi più alti.

Anche la scala *sapere trasmesso-costruito* ha una correlazione statisticamente significativa con le tre precedenti, anche se la correlazione con *DASTT-C* è meno intensa.

Invece la scala *processo individuale-sociale* correla in modo statisticamente significativo e con una buona intensità con quella *sapere trasmesso-costruito.* La correlazione con le altre scale, seppur statisticamente significativa è meno intensa. La scala *processo individuale-sociale* è stata costruita per individuare l'idea delle insegnanti dell'apprendimento come attività di costruzione individuale o sociale, è l'unica tra le scale ad indagare questo aspetto. Le credenze dei docenti in questo ambito sono chiaramente collegate a quelle fotografate dalle altre scale (il processo di insegnamento-apprendimento come trasmissivo o costruito; la classe come luogo docente-centrico o studente-centrico). Tuttavia, i costrutti catturati nelle altre 4 scale hanno solo alcuni punti di contatto con questa. Questa correlazione meno forte è comprensibile.

Per andare ad analizzare la coerenza complessiva delle scale tra loro e l'affidabilità rispetto agli elementi che vogliono esplorare abbiamo calcolato anche l'alfa di Cronbach con tutte le scale.

Per poterlo compiere questa analisi abbiamo prima invertito la scala DASTT-C che andava in direzione opposta alle altre. Abbiamo attribuito il livello massimo al punteggio più basso ottenibile, quindi ad ipotetiche checklist con punteggio 0 è stato attribuito livello 10, a quelle con punteggio 1 livello 9 e così via fino ad attribuire livello 0 alle checklist con punteggio 10.

Il valore dell'alfa di Cronbach è 0,812 e il valore non migliora escludendo alcun item, portando a ritenere che tutte le scale non solo siano collegate, ma contribuiscano insieme a catturare gli stessi aspetti della personalità docente.

Tabella 32 Alfa di Cronbach su tutte le scale

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,812	5

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
sapere trasmesso-costruito	11,8687	31,483	,772	,737
processo individuale-sociale	13,8283	39,001	,623	,781
belief sull'organizzazione	22,6162	57,096	,747	,788
belief epistemologiche	22,8182	55,579	,747	,780
DASTT-C inverso	17,1919	49,912	,608	,776

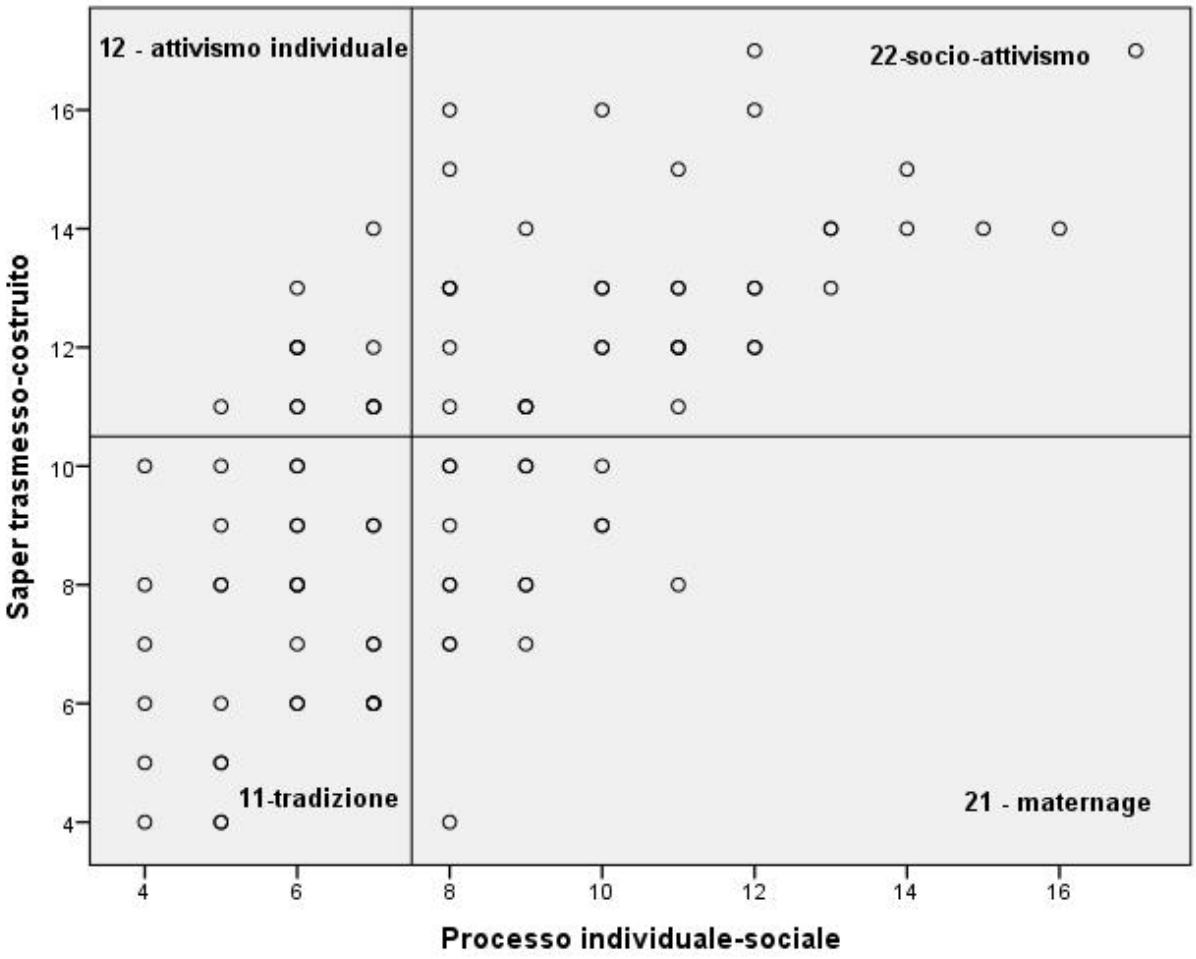
Data l'affidabilità complessiva del sistema di scale individuato, cerchiamo di entrare più nel dettaglio delle caratteristiche dei tipi di docenti individuati considerando in modo congiunto i dati delle scale *sapere trasmissivo-costruito* e *processo individuale-sociale*. Si sceglie di considerare queste 2 scale e delineare su questa base dei profili di docenti per una serie di ragioni. Sono scale costruite per analizzare descrizioni verbali in forma scritta e non, come *DASTT-C*, costruite per analizzare disegni e riadattate per l'analisi di testi. Inoltre, hanno un range di valori da 4 a 20, quindi consentono una maggiore distribuzione, infine colgono la dimensione dell'apprendimento come evento individuale o sociale che non viene raccolto dalle altre scale.

A questo punto abbiamo individuato la posizione dei dati sugli assi cartesiani ponendo la dimensione del *sapere trasmesso-costruito* sull'asse delle ordinate e la dimensione del *processo individuale-sociale* sull'asse delle ascisse. In questo modo abbiamo mappato i docenti sul piano cartesiano con una distribuzione che abbiamo chiamata *tradizionale-socio costruttivista*. L'ipotesi iniziale, prima di vedere i dati, era che i docenti si clusterizzassero in due o più gruppi. In realtà non è così, l'andamento del plotting è più simile ad una retta crescente, come era intuibile dato il valore della correlazione di Pearson (r=0,660).

Non è quindi possibile individuare dei gruppi di docenti, ma è possibile comunque costruire dei profili tendenziali. Per fare questo abbiamo cercato una divisione in quadranti dei dati plottati a partire dalle mediane: 10 per *sapere trasmesso-costruito* e 8 per *processo individuale-sociale*.

Nel primo caso il valore mediano 10 divide la distribuzione in due parti omogenee 50,5% e 49,5%. Nel secondo caso, invece la percentuale cumulativa entro il valore mediano è il 60,6%. Per questo si è scelto di suddividere l'asse delle ascisse al valore 7. La percentuale cumulativa dei casi entro il valore 7 è 45,5%, quindi più vicina al 50%. Con questi valori abbiamo diviso il piano cartesiano in 4 quadranti, che abbiamo definito partendo dal quadrante in basso a sinistra e andando in senso orario: 11-*tradizione*; 12 - *attivismo individuale*; 22-*socioattivismo*; 21 - *maternage*

Figura 34 Plotting dei profili dei docenti sul piano cartesiano



Nel quadrante *tradizione* si collocano le docenti che hanno una visione più trasmissiva ed individuale dell'apprendimento. Vediamo 2 esempi di quanto scrivono. Cominciamo da una docente (caso 35) che è nella parte più in basso a sinistra del piano. La sua posizione è (4,4) nella *distribuzione tradizionale-sociocostruttivista,* cioè ha un livello 4 in entrambe le scale *sapere trasmesso-costruito* e *processo individuale-sociale*, -2 sia per le *belief sull'organizzazione,* che per le *belief epistemologiche* e 8 nella scala *DASTT-C*. Tra parentesi vi è l'indicazione dei punti attribuiti per ciascuna affermazione rispetto alla *distribuzione tradizionale-socio costruttivista,* il

primo valore si riferisce alla scala *processo individuale-sociale*, il secondo alla scala *sapere trasmesso-costruito*.

[Come comincia la lezione?] - Correzione compiti poi spiego cosa si farà (1,1)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Argomento pensato (1,1)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Ascoltano e lavorano (1,1)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Seduti al banco

[Dove sta Lei durante la lezione?] - In piedi vicino alla Lim

[Come si conclude la lezione?] - Riepilogo e compito (1,1)

Questa docente (caso 7) si colloca nel quadrante tradizione con valori (6 *processo individuale-sociale*, 4 *sapere trasmesso-costruito*). Ha punteggi -1 per le *belief sull'organizzazione*, e -2 per le *belief epistemologiche* e 7 nella scala *DASTT-C*.

[Come comincia la lezione?] - Comincio con la correzione dei compiti scritti o faccio domande sugli argomenti studiati, ascolto la lettura assegnata (3,1)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Dipende dalla materia che insegno. Comunque, direi la classica lezione frontale. (1,1)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Loro ascoltano la lezione e intervengono se hanno qualcosa da dire. (1,1)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Seduti nel loro banco difronte alla cattedra.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Solitamente in piedi davanti alla cattedra oppure giro spesso tra i banchi. Raramente seduta.

[Come si conclude la lezione?] - Nella parte finale, dopo aver assegnato i compiti, mi piace concludere con attività diverse. A seconda della materia, si tratta di video o attività manuali per i più piccoli. (1,1)

Al suo opposto, il quadrante socioattivismo raccoglie le docenti con una visione socio-costruttivista di apprendimento come costruzione all'interno di un gruppo. Leggiamo le parole di una docente (caso 125) che si colloca in questo quadrante. Ha valori (17 *processo individuale-sociale*, 17 *sapere trasmesso costruito*) nel plotting *tradizionale-socio costruttivista*, 1 sia per le *belief sull'organizzazione*, che per le *belief epistemologiche* e 2 nella scala *DASTT-C*. Tra parentesi l'indicazione dei punti attribuiti per ciascuna affermazione rispetto alla *scala tradizionale-socio costruttivista.*

[Come comincia la lezione?] - Cerco di suscitare la curiosità sull'argomento che intendo proporre, a volte ricordando una frase, un intervento, un'esperienza condivisa, una riflessione condivisa... (4,4)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Cerco di sottoporre agli alunni domande stimolo, incidenti critici per sollecitare la discussione sull'argomento che intendo approfondire o sviluppare; in questa fase le attività sono sempre collettive (5,5)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Partecipano alla discussione, non sempre in modo ordinato, propongono soluzioni o risposte a quesiti o domande che pongo; dalla discussione passiamo alla formalizzazione collettiva di quanto abbiamo concordato e infine eseguono attività individuali (5,5)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - purtroppo in questa situazione che richiede il distanziamento per le regole anti covid, gli alunni sono disposti in file di banchi singoli.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Sempre per il rispetto delle regole anti-covid, cerco di " mantenere " il distanziamento ma spesso giro fra i banchi soprattutto nella fase del lavoro individuale

[Come si conclude la lezione?] - molto spesso ricapitoliamo l'attività svolta, poi concordiamo i compiti per la data della lezione successiva. (3,3)

Un altro docente che si colloca nel quadrante *socio-attivismo* è il caso 50 con valori (12 *processo individuale-sociale*,11 *sapere trasmesso costruito*). Ha punteggi 0 per le *belief sull'organizzazione*, e -1 per le *belief epistemologiche* e 4 nella scala *DASTT-C*.

[Come comincia la lezione?] – Accoglienza, parte orale di ciò che intendo fare (1,2)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Lezione interattiva con coinvolgimento degli alunni (3,3)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Li coinvolgi nelle spiegazioni e scoperte in modo attivi (4,3)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Ora banchi singoli causa covid prima ad isola

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Giro tra i banchi

[Come si conclude la lezione?] - Riprendendo per sommi capi ciò che abbiamo fatto e spesso congratulandoci per ciò che siamo riusciti a scoprire (4,3)

Nel quadrante *attivismo individuale* le docenti che propongono un modello di insegnamento-apprendimento legato alla costruzione individuale, infatti sono docenti che hanno valori inferiori alla mediana nella scala *processo individuale-sociale* e quindi sono più individualiste, ma valori sopra la mediana nella scala *sapere trasmesso-costruito*, quindi vedono l'apprendimento come più costruito che trasemsso. Ecco le parole di una docente (caso 76) che ha valori (13 *processo individuale-sociale*,6 *sapere trasmesso-costruito*) nella *distribuzione tradizionale-socio costruttivista*, -1 sia per le *belief sull'organizzazione,* che per le *belief epistemologiche* e 6 nella scala *DASTT-C.* Tra parentesi l'indicazione dei punti attribuiti per ciascuna affermazione rispetto alla *distribuzione tradizionale-socio costruttivista.*

[Come comincia la lezione?] - Lettura, attività di correzione, eventuale ripasso e consolidamento. (3,2)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Attività operativa a grande gruppo o individuale. (4,1)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Ascoltano, intervengono, operano. (4,1)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Nelle loro postazioni, adesso a distanza di sicurezza.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Alla lavagna, giro tra i banchi oppure alla scrivania.

[Come si conclude la lezione?] - Assegnazione e spiegazione del compito, attività ludica di consolidamento oppure grafico pittorica. (2,2)

Il quadrante *maternage* accoglie invece docenti che credono nella classe come ambiente sociale, anche di condivisione di apprendimenti e pratiche, ma comunque trasmessi dall'adulto. Ne è un esempio il docente (caso 49) che ha valori (8 *processo individuale-sociale*,11 *sapere trasmesso-costruito*) nella *scala tradizionale-socio costruttivista*, 0 per le *belief sull'organizzazione*, e -1 per le *belief epistemologiche* e 5 nella scala *DASTT-C*. Tra parentesi l'indicazione dei punti attribuiti per ciascuna affermazione rispetto alla *scala tradizionale-socio costruttivista.*

[Come comincia la lezione?] - Accoglienza attività orale (1,2)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Lezione interattiva (3,3)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Interagiscono applicando ciò che hanno affrontato oralmente nella prima parte (3,3)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Oggi per problemi covid sui banchi

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Mi muovo tra i bambini con mascherina

[Come si conclude la lezione?] - Con rinforzo orale (1,3)

Tabella 33 Distribuzione complessiva delle docenti nelle tipologie individuate.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
11 - tradizione	33	25,0	33,3
12 - Attivismo individuale	12	9,1	12,1
21 - maternage	17	12,9	17,2
22 - socioattivismo	37	28,0	37,4
Totale	99	75,0	100,0
Sostegno e potenziato non presenti nell'analisi	33	25,0	
Totale	132	100,0	

La maggioranza (70,7%) delle docenti curricolari, che hanno quindi risposto alla domanda 5 che stiamo esaminando, si colloca nelle fasce *tradizione* (33,3%) e *socioattivismo* (37,4%). Oltre a racchiudere più della metà del campione sono fasce che fotografano tipologie tendenziali di docenti "sulla carta" opposte le une alle altre.

Da qui in poi, focalizzeremo le nostre successive analisi proprio su queste due fasce, per andare ad indagare come e se questi profili tendenziali di docenti si caratterizzano per caratteristiche anagrafiche, visioni diverse della valutazione, e soprattutto, modi diversi di interpretare i cambiamenti, in termini di strumenti valutativi e azioni didattiche, richiesti dall'Ordinanza.

8.2.1 Profili di docenti tradizione e socioattivismo

Nella tabella 34 la distribuzione delle docenti in base all'istituto di appartenenza.

Tabella 34 Distribuzione dei docenti per istituto e profilo tendenziale.

Istituto		Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Es1	*11 - tradizione*	7	30,4	30,4
	12 - Attivismo individuale	2	8,7	39,1
	21 - maternage	5	21,7	60,9
	22 - socioattivismo	9	39,1	100,0
	Totale	23	100,0	
Es2	*11 - tradizione*	12	40,0	40,0
	12 - Attivismo individuale	4	13,3	53,3
	21 - maternage	2	6,7	60,0
	22 - socioattivismo	12	40,0	100,0
	Totale	30	100,0	

Es3	*11 - tradizione*	8	30,8	30,8
	12 - Attivismo individuale	2	7,7	38,5
	21 - maternage	7	26,9	65,4
	22 - socioattivismo	9	34,6	100,0
	Totale	26	100,0	
Es4	*11 - tradizione*	6	30,0	30,0
	12 - Attivismo individuale	4	20,0	50,0
	21 - maternage	3	15,0	65,0
	22 - socioattivismo	7	35,0	100,0
	Totale	20	100,0	

La distribuzione è simile. I gruppi *tradizione* e *socioattivismo* sono i più numerosi in tutte le scuole.

In Es2 la situazione è più polarizzata con due gruppi egualmente numerosi in queste categorie estreme e un 20% di insegnanti ripartito nelle altre due, mentre negli altri istituti le classi *attivismo individuale* e *maternage* arrivano insieme a comprendere circa un 30% delle rispondenti.

Es 4 ha la distribuzione più equilibrata, mentre Es1 e Es3 sono molto simili ed hanno in *attivismo individuale* la categoria con meno docenti.

Cerchiamo adesso di esaminare i due profili. Una prima differenza tra docenti *tradizione* e *socioattivismo* è l'anzianità di servizio.

Tabella 35 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione per fasce di anzianità

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Da 1 a 3	2	6,1	6,1	6,1
Da 4 a 6	2	6,1	6,1	12,1
Da 7 a 18	14	42,4	42,4	54,5
Da 19 a 30	12	36,4	36,4	90,9
Oltre 31	3	9,1	9,1	100,0
Totale	33	100,0	100,0	

Le docenti *socioattivismo* hanno tendenzialmente una maggiore anzianità di servizio, con il 62,2% delle insegnanti di questo gruppo con più di 19 anni di servizio, contro il 45,5% delle docenti *tradizione*.

Tabella 36 Distribuzione dei docenti di profilo socioattivismo *per fasce di anzianità*

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Da 1 a 3	2	5,4	5,4	5,4
Da 4 a 6	1	2,7	2,7	8,1
Da 7 a 18	11	29,7	29,7	37,8

Da 19 a 30	18	48,6	48,6	86,5
Oltre 31	5	13,5	13,5	100,0
Totale	37	100,0	100,0	

Non si rilevano invece differenze rilevanti nel titolo di studio (vedi tabella 118 in appendice G.6.6) o nelle discipline insegnante in prevalenza (tabelle 119 e 120).

Anche la risposta all'item *Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà* (item 6_3) restituisce una fotografia molto simile tra i due profili di insegnante.

Invece si riscontra una differenza interessante rispetto ai tre item che indicano l'influenza della famiglia (item 6_1; vedi tabella 122), del talento (item 6_2; vedi tabella 123) e della fortuna (item 6_4, vedi tabella 124).

Tabella 37 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione per percezione di efficacia (domanda 6)

Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.				
Docenti tradizione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
1	1	3,0	3,0	3,0
2	3	9,1	9,1	12,1
3	12	36,4	36,4	48,5
4	8	24,2	24,2	72,7
5	6	18,2	18,2	90,9
6	3	9,1	9,1	100,0
Totale	33	100,0	100,0	
Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.				
1	16	48,5	48,5	48,5
2	9	27,3	27,3	75,8
3	4	12,1	12,1	87,9
4	3	9,1	9,1	97,0
6	1	3,0	3,0	100,0
Totale	33	100,0	100,0	
Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.				
1	23	69,7	69,7	69,7
2	6	18,2	18,2	87,9
3	4	12,1	12,1	100,0
Totale	33	100,0	100,0	

Il 51,5% delle docenti *tradizione* sostiene con intensità da 4 in su che la scuola possa far poco di fronte ad una famiglia che non sostiene. Il talento è centrale (valori da 4 in su) per 12,1% delle docenti, mentre la fortuna non ha nessuna importanza per il 69,7% delle docenti.

Le docenti *socioattivismo* si esprimono con intensità inferiore. La fortuna non ha nessuna importanza per il 91,9%, il talento ha una rilevanza per il 5,4% (valori dal 4 in su), rispetto alla famiglia solo il 37,8% delle docenti si esprime con intensità dal 4 in su.

Rispetto a questi numeri emerge dunque che le docenti *socioattivismo* tendenzialmente pensano meno che cause esterne alla scuola influenzino gli apprendimenti rispetto alle colleghe *tradizione,* che hanno livelli di accordo più alto sulla loro influenza. Pur non traducendosi in livelli più alti di percezione di autoefficacia, questo dato sembrerebbe attribuire minore centralità al ruolo dell'ambiente rispetto alla scuola nella percezione delle docenti *socioattivismo*.

Tabella 38 Distribuzione dei docenti di profilo socioattivismo *per percezione di efficacia (domanda 6)*

Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.				
Docenti *socioattivismo*	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
1	4	10,8	10,8	10,8
2	9	24,3	24,3	35,1
3	10	27,0	27,0	62,2
4	6	16,2	16,2	78,4
5	5	13,5	13,5	91,9
6	3	8,1	8,1	100,0
Totale	37	100,0	100,0	
Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
1	24	64,9	64,9	64,9
2	5	13,5	13,5	78,4
3	6	16,2	16,2	94,6
4	2	5,4	5,4	100,0
Totale	37	100,0	100,0	
Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
1	34	91,9	91,9	91,9
2	2	5,4	5,4	97,3
6	1	2,7	2,7	100,0
Totale	37	100,0	100,0	

Emergono poi lievi differenze rispetto all'idea di valutazione. Andiamo ad analizzare le funzioni della valutazione ritenute più rilevanti dalle docenti. Le docenti *tradizione* non considerano come una funzione rilevante della valutazione lo *stabilire i livelli di competenza degli studenti,* al punto che nessuna docente appartenente a questo gruppo sceglie questa opzione. Invece 4 docenti *socioattivismo*, quasi un 11%, indica quella come dimensione più rilevante. Nonostante i numeri contenuti, questo aspetto è rilevante visto che in tutto il campione solo 9 docenti la indicano.

Per il 13,5% delle insegnanti *socioattivismo, valorizzare lo studente* è una funzione rilevante, contro il 9,1% delle docenti *tradizione*.

Al contrario *fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* è rilevante per il 45,5% delle docenti *tradizione*, contro il 35,1% delle docenti *socioattivismo*.

Tabella 39 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione *e* socioattivismo *per funzione più rilevante della valutazione (domanda 7)*

Docenti *tradizione*	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulate
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	15	45,5	45,5	48,5
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	2	6,1	6,1	54,5
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	12	36,4	36,4	90,9
Valorizzare lo studente	3	9,1	9,1	100,0
Totale	33	100,0	100,0	
Docenti *socioattivismo*	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulate
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	13	35,1	35,1	35,1
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	1	2,7	2,7	37,8
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	14	37,8	37,8	75,7
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	10,8	10,8	86,5
Valorizzare lo studente	5	13,5	13,5	100,0
Totale	37	100,0	100,0	

Sono le docenti *socioattivismo*, inoltre, che sembrano avere maggiori consapevolezze docimologiche. La scala autoancorante presentata nella domanda 8 proponeva alcune affermazioni sulla valutazione che avrebbero dovuto essere non controverse per le insegnanti. Se confrontiamo le percentuali cumulate di risposta ad alcuni item della scala notiamo che le docenti *socioattivismo* esprimono un grado più alto di accordo, rispondendo con livelli di 5 e 6 a vari item. Solo per fare un esempio, il 51,6% delle docenti *tradizione* risponde 5 o 6 all'item *la valutazione è parte integrante del processo didattico*, contro il 70,3% delle docenti *socioattivismo*.

Tabella 40 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione *e* socioattivismo *per livello di accordo sulle affermazioni sulla valutazione (domanda 7)*

Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi il Suo grado di accordo sulla base della seguente scala: 1 "Completamente in disaccordo" – 6 "In totale accordo"		
	Docenti tradizione	**Docenti socioattivismo**
La valutazione è parte integrante del processo didattico		
1 – 2	12,1%	5,4%
3 – 4	36,3%	24,3%
5 – 6	51,6%	70,3%
Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica		
1 – 2	24,2%	16,2%
3 – 4	48,5%	32,4%
5 – 6	27,3%	51,3%
Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi		
1 – 2	0%	0%
3 – 4	33,3%	21,6%
5 – 6	66,7%	78,4%
Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo		
1 – 2	24,3%	18,9%
3 – 4	30,3%	18,9%
5 – 6	45,4%	62,2%
La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere		
1 – 2	18,2%	18,9%
3 – 4	54,5%	40,5%
5 – 6	27,3%	40,5%
la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi		
1 – 2	9,1%	10,8%
3 – 4	24,2%	13,5%
5 – 6	66,7%	75,7%

Consideriamo adesso le risposte all'item *il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica*. Qui il 27,3% delle docenti *tradizione* esprime intensità 5 o 6, contro il 51,3% delle docenti *socioattivismo*. Anche rispetto a un item meno controverso, dove la maggioranza delle docenti del campione dichiarano di essere *molto d'accordo* (livelli di risposta 5 o 6), cioè *scegliere i diversi strumenti di verifica in modo funzionale o coerente agli obiettivi*, le docenti

socioattivismo si dicono molto d'accordo al 78,4% mentre quelle *tradizione* al 66,7%. I livelli di accordo con le affermazioni delle docenti *socioattivismo* sono comunque più alti.

Sono sempre le docenti *socioattivismo* a ritenere maggiormente che i voti contribuiscano a creare un clima competitivo, il 62,2% di loro si dicono *molto d'accordo* con questa affermazione, contro il 45,4% delle docenti *tradizione*. Anche rispetto all'idea che la valutazione condivisa e collegiale sia un obiettivo difficile da raggiungere lo pensano con intensità 5 e 6 il 27,3% delle docenti *tradizione* e il 40,5% delle docenti *socioattivismo*.

L'unico item della scala dove le risposte tra docenti *socioattivismo* e *tradizione* non si discostano in modo evidente è *la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi*. Le docenti *socioattivismo* presentano comunque una percentuale di scelta maggiore per le intensità 5 e 6, ma lo scarto è inferiore a 10%. È uno degli item meno controversi, come abbiamo visto (paragrafo 8.1.4.2) ed è tra gli item con le percentuali di accordo maggiori di tutta la scala.

Tabella 41 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione *e* socioattivismo *per utilizzo di strumenti di valutazione elencati (domanda 9)*

Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre		
	Docenti *tradizione*	**Docenti *socioattivismo***
Prove scritte a risposte chiuse		
1 – 2	9,1%	24,3%
3 – 4	57,6%	45,9%
5 – 6	33,3%	29,7%
Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento		
1 – 2	36,4%	21,6%
3 – 4	39,4%	51,4%
5 – 6	24,2%	27%
Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	16,2%
5 – 6	60,6%	81,1%
Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni		
1 – 2	24,2%	13,5%
3 – 4	45,4%	56,8%
5 – 6	30,3%	29,7%

Rispetto alla domanda 9, sugli strumenti di verifica, sono le docenti *tradizione* a dichiarare di usare di più le *prove scritte a risposte chiuse*. Il 24,3% delle docenti *socioattivismo* dichiara infatti di non averle mai usate (livelli 1 e 2), contro un 9,1% delle docenti *tradizione*. Il contrario avviene per l'autovalutazione degli studenti, qui sono le docenti *tradizione* a dichiarare di usarla meno: mai per il 36,4% e ogni tanto per il 39,4%. Gli stessi livelli sono rispettivamente 21,6% e 51,4% per le docenti *socioattivismo* (chi-quadrato: 0.023; tabella 129 in appendice G.6).

Lo strumento di valutazione che maggiormente differenzia le docenti *tradizione* e *socioattivismo* è l'uso dell'analisi delle discussioni. In questo caso 81,1% delle docenti *socioattivismo* dichiara di usarla molto (5-6) contro il 60,6% delle docenti *tradizione*. Questa modalità di verifica è forse

quella che più chiaramente differenzia i due profili, perché è intrinsecamente collegata ad una visione socio-costruttivista del sapere e della didattica, che vede nella discussione uno strumento privilegiato per la co-costruzione del sapere (Bartolini Bussi et alii, 1995; Pontecorvo et alii, 1991)

Interrogazioni orali, osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici sono item che presentano delle differenze di livello di scelta tra docenti *tradizione* e docenti *socioattivismo* inferiori al 10%. Quindi abbiamo considerato che non presentino una differenza significativa tra i livelli di utilizzo e non le abbiamo incluse in tabella.

Le *verifiche con consegne aperte a più soluzioni* sono poco usate da tutti i docenti, come abbiamo già visto (vedi paragrafo 8.1.5.1). Invece le interrogazioni e l'osservazione degli studenti sono due strumenti molto diffusi tra tutte le docenti.

Consideriamo ora le azioni didattiche utilizzate prima dell'Ordinanza e le dichiarazioni delle docenti dei 2 profili tendenziali.

Tabella 42 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione *e* socioattivismo *per utilizzo di azioni didattiche (domanda 10)*

Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre		
	Docenti *tradizione*	Docenti *socioattivismo*
Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)		
1 – 2	3%	5,4%
3 – 4	21,2%	32,4%
5 – 6	75,8%	62,2%
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	18,9%
5 – 6	57,6%	78,4%
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo		
1 – 2	3%	0%
3 – 4	39,4%	29,7%
5 – 6	57,6%	70,3%

Sono le docenti *tradizione* a dichiarare di aver usato più frequentemente il feedback prima dell'introduzione dell'Ordinanza. Dichiara di averlo usato il 75,8% delle docenti *tradizione* contro il 62,2% delle docenti *socioattivismo* (livelli 5-6). Sono frequenze dichiarate di utilizzo molto alte che in parte interrogano sul significato che le rispondenti abbiano attribuito a questo item. Ci si chiede se qualche docente abbia considerato che la restituzione della prova indicando *bravo*, oppure *ottimo lavoro*, ricadesse in questa categoria.

In ogni caso, la differenza in valori relativi tra i due profili appare in linea con le caratteristiche delle docenti, dato che questa strategia didattica è molto efficace per la valutazione formativa individuale e si presta meno naturalmente ad una modalità didattica che vede nel gruppo e nella socio-costruzione degli apprendimenti il suo punto di forza. Introdurla per queste docenti richiede maggiore intenzionalità (Calvani, Trinchero, 2019; Hattie, Timperley, 2007).

Al contrario appena più della metà (57,6%) delle docenti *tradizione* dichiara di aver usato il *lavoro di gruppo* e *collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale* prima dell'Ordinanza.

Questa percentuale è molto più alta tra le docenti *socioattivismo* che dichiarano di averle usate rispettivamente al 70,3% e 78,4% (livelli di frequenza complessiva 5 e 6 per ogni item). Coerentemente con il profilo nessuna di queste docenti dichiara di non usare mai il lavoro a gruppi; infatti, in questo item i valori 1 e 2 hanno 0 risposte. Anche l'utilizzo di compiti di realtà o comunque di legami con il reale è coerente con il profilo delle docenti *socioattivismo*. Queste sono infatti attività che prevedono una forte componente sociale, sia per potersi agganciare con il modo esterno alla scuola, sia per poter svolgere compiti solitamente complessi che prevedono il sostegno tra pari.

In tabella 47 non sono indicati:

1. *comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti, dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse* – che presentano differenze dichiarate di utilizzo praticamente nulle (rispettivamente 5,3% e 9% per i livelli di risposta 1-4) e sono utilizzati in maniera minoritaria dai docenti, vedi tabelle 130 e 131;
2. *proporre consegne individuali, chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito, presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali* – dove emerge una leggera prevalenza di utilizzo di docenti *tradizione* (livelli 5-6 con percentuale più alta rispettivamente del 6%, 6,5% e 8%) vedi tabelle 132, 133 e 134;
3. *dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche, preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti* – dove emerge una leggera prevalenza di utilizzo di docenti *socioattivismo* (livelli 5-6 con percentuale più alta rispettivamente del 7% e 9%) vedi tabelle 135 e 136.

Questi item presentano comunque delle differenze di livello di scelta tra docenti *tradizione* e docenti *socioattivismo* inferiori al 10%, quindi non sufficienti da poter essere usati per confermare, o tracciare un profilo.

Tabella 43 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione *e* socioattivismo *per incremento di strumenti valutativi e pratiche didattiche (domanda 11)*

Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)		
	Docenti *tradizione*	Docenti *socioattivismo*
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	21,6%
5 – 6	60,6%	75,7%
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,5%	18,9%
5 – 6	48,5%	78,4%
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	16,2%
5 – 6	57,6%	81,1%
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali		

1 – 2	12,2%	27%
3 – 4	54,5%	43,2%
5 – 6	33,3%	29,7%
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,4%	24,3%
5 – 6	48,5%	73%
Utilizzare prove scritte a risposte chiuse		
1 – 2	24,2%	45,9%
3 – 4	60,6%	48,7%
5 – 6	15,2%	5,4%
Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	42,4%	21,6%
5 – 6	48,5%	75,7%
Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici		
1 – 2	3,1%	5,4%
3 – 4	33,3%	18,9%
5 – 6	63,6%	75,7%
Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni		
1 – 2	3%	2,7%
3 – 4	30,3%	18,9%
5 – 6	66,7%	78,4%

Non sono indicati nella tabella riassuntiva perché non presentano differenze di intensità significative, perché inferiori al 10%: *preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti, restituire individualmente la prova di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback), dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche, chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito, proporre consegne individuali, svolgere interrogazioni orali, utilizzare prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni*.

Si nota immediatamente che in questa domanda rispetto alla precedente aumentano gli item dove emerge una differenza di vedute tra docenti *tradizione* e docenti *socioattivismo*. Nel dichiarato relativamente alle pratiche prima della riforma (domande 9 e 10) questa distanza emergeva su 6 item (su 16), tra pre e post-riforma su 9 pratiche su 16 (domanda 11).

Le docenti *socioattivismo* indicano, più delle colleghe *tradizione*, di voler continuare a lavorare su aspetti già presenti nella propria routine e coerenti con il profilo come autovalutazione degli allievi, i compiti di realtà, il lavoro di gruppo e l'analisi delle discussioni. Nello stesso modo dichiarano di voler intensificare l'utilizzo dei compiti aperti a più soluzioni, della comunicazione degli obiettivi e dell'osservazioni degli studenti nello svolgimento dei compiti. Questi aspetti non presentavano frequenze di scelta diverse tra docenti *tradizione* e *socioattivismo* prima della riforma. Tutti gli aspetti indicati sono coerenti con OM172 facendo ipotizzare una maggiore riflessione e consapevolezza sui temi da parte dei docenti *socioattivismo*.

A conferma di questo, le docenti *tradizione* si esprimono di più in favore dell'incremento dell'uso di spiegazioni orali, dove i valori pre-Ordinanza non si distinguevano, e nelle prove scritte a

risposta chiusa, che dichiaravano di usare di più già pre-Ordinanza. Queste pratiche, tuttavia, non hanno motivi per intensificarsi con l'introduzione dell'Ordinanza.

Le ultime particolarità dei due profili emergono dall'analisi degli aspetti della riforma su cui gli insegnanti dichiarano di essere già formati. La domanda 12 chiedeva: *di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (scegliere al massimo 3 opzioni).* Abbiamo già analizzato come le insegnanti non dimostrano grandi sicurezze globali. *Porre agli studenti stimoli e domande efficaci* è l'aspetto su cui globalmente il numero più alto di docenti si sente competente, ed è una percentuale del 42%. Emergono, però, delle differenze significative tra docenti *tradizione* e *socioattivismo*, come illustrato nella tabella 44.

Tabella 44 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione *e* socioattivismo *per competenze (domanda 12)*

	Docenti *tradizione*	**Docenti *socioattivismo***	**Percentuale docenti curricolari**
Usare una varietà di strategie valutative			
Si	12,1%	21,6%	14,1%
No	87,9%	78,4%	86,9%
Comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti			
Si	39,4%	27%	36,4%
No	60,6%	73%	63,6%
Rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti			
Si	15,2%	37,8%	33,3%
No	84,8%	62,2%	66,7%
Porre agli studenti stimoli e domande efficaci			
Si	39,4%	48,6%	45,5%
No	60,6%	51,4%	54,5%
Usare strategie plurime di insegnamento			
Si	42,2%	48,6%	39,4%
No	57,6%	51,4%	60,6%

Una percentuale più alta di docenti *socioattivismo* si sente più competente nel *porre agli studenti stimoli e domande efficaci, rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti e usare una varietà di strategie valutative*. Di nuovo emerge la coerenza con il profilo che presuppone una gestione più dinamica della classe, il considerare occasione di apprendimento inciampi cognitivi e consegne sfidanti, l'osservazione dei processi per poter sostenere l'apprendimento e rimodulare gli interventi e le richieste. Sono invece una percentuale più alta di docenti *tradizione* a sentirsi competenti rispetto a *comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti*. Chiaramente in questo caso non si fa riferimento ad avere chiari gli obiettivi di apprendimento, ma il decidere di condividerli all'inizio della lezione. È ipotizzabile che siano le docenti che strutturano la lezione allo scopo di trasmettere conoscenze per le crescite individuali a decidere di condividere questi obiettivi prima dell'inizio della lezione

con i propri allievi. Questo dispositivo, di cui è riconosciuta l'efficacia didattica (Calvani, 2014; Calvani, Trinchero, 2019), potrebbe risultare meno immediato per le docenti che lasciano maggior controllo dei percorsi di apprendimento agli studenti e quindi prevedono tempi più lunghi per arrivare agli obiettivi.

Gli aspetti dove le docenti si riconoscono un livello di competenza più simile sono: *fornire agli studenti feedback circostanziati, sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell'indicazione di un livello a fine quadrimestre, preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione, adeguare le sue lezioni al livello dei singoli studenti, valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna, usare strategie plurime di insegnamento.* Sono quasi tutti gli aspetti per i quali si registra un minor livello di competenza riconosciuto in sé stesse tra le docenti. Interessante notare come rispetto ad *usare strategie plurime di insegnamento* sia le docenti *tradizione* che *socioattivismo* si sentono più competenti rispetto alla media delle docenti curricolari. Nel caso delle docenti *socioattivismo* la differenza percentuale è di 9,2% in più.

Capitolo 9 - La formazione docenti

Dopo aver verificato che ad un anno dall'introduzione dell'Ordinanza gli istituti interessati presentavano differenze limitate, con una relativa maggiore consapevolezza docimologica in Es1, andiamo a ripercorrere i percorsi formativi presentandone le differenze nello svolgimento e negli esiti.

Come emerge dai diari e dalle osservazioni, le formazioni in Es1 e Es2, pur prendendo le mosse da riflessioni comuni hanno strutturazioni e risultati diversi. Di seguito presenteremo proprio le differenze che emergono dall'osservazione partecipante e dal diario di bordo.

Le formazioni in ES1 e ES2 sono simili per durata. Entrambe prevedono 3 plenarie (6h totali) ed incontri laboratoriali, 4 per ES1 (8h) e 5, che diventano 6 su richiesta delle docenti, per ES2 (10-12h). Mentre i laboratori in ES1 vengono svolti in piccoli gruppi, formati in media da 8 insegnanti, condotti senza la presenza del formatore e coinvolgono tutto il collegio docenti, in ES2 ai momenti laboratoriali partecipano dalle 15 alle 29 persone circa, a seconda che le formatrici, che sono sempre presenti, lavorino con il gruppo intero o con due gruppi paralleli. ES1 prevede 3 incontri (5h) con la commissione ristretta, mentre in ES2 è lo svolgimento di un ciclo di LS che coinvolge 5 classi a rappresentare una grande differenza di proposta formativa per le insegnanti che hanno partecipato.

Diversa è anche l'organizzazione dei corsi. In ES1 la formatrice negli incontri in plenaria fa brevi approfondimenti teorici, ma dedica la parte maggiore del tempo a fornire esempi di attività e prove aprendo alla discussione per arrivare ad affrontare aspetti della OM172 a partire da esempi di pratica. Gli approfondimenti teorici derivano da riflessioni sugli esempi di attività presentate e su aneddoti tratti dalla lunga esperienza di scuola della formatrice. All'inizio degli incontri non presenta una scaletta degli aspetti che tratterà e non fa una ricapitolazione finale di quanto esposto o emerso dalla discussione, per questo l'impressione generale è che a fronte di una chiarezza dei temi che si vogliono trattare, non ci sia una scansione rigida dell'ordine in cui trattarli. Il focus più forte, anche nella percezione delle docenti, come emerge durante i focus group, è sulla progettazione, presentata in modo da specificare l'identificazione degli obiettivi all'interno di percorsi didattici articolati in vari momenti: didattici, osservativi e valutativi. La formatrice partecipa solo marginalmente ai momenti laboratoriali.

In ES2 il progetto di formazione ha una struttura pianificata in modo che sia trasparente per le docenti che ascoltano. Le plenarie con il collegio docenti sono impostate come lezioni frontali multimodali interattive (vedi paragrafo 4.3.1), senza tentativi di innescare discussioni, dato l'alto

numero di partecipanti. Le formatrici riservano attivazioni su esercitazioni e discussioni ai momenti laboratoriali, a quali partecipano sempre.

Altro aspetto che differenzia in maniera significativa le formazioni nei due istituti è il numero dei formatori: 1 in ES1 e 2 in ES2. Questo consente un miglior rapporto insegnanti/formatori, soprattutto nei momenti laboratoriali, dove il rapporto diventa 15 a 1 in Es2, e una maggiore possibilità di seguire le partecipanti alla formazione nelle consegne individuali. Oltre a poter seguire i momenti laboratoriali in maniera puntuale, questa doppia voce consente valori emergenti fondati sulla coprogettazione e sull'interazione polifonica. Rende anche possibile una riflessione congiunta sulla documentazione, che può portare a rilanci (Dahlberg et alii, 2007; Nigris et alii, 2019; Rinaldi et alii, 2011).

Alcuni elementi ritornano nelle scelte delle 3 formatrici, che, come si ricorderà, l'anno precedente avevano condotto insieme una formazione sullo stesso tema, e quindi partono da una condivisione di vedute sul senso dell'Ordinanza e sull'ordine dei contenuti da affrontare e della abilità da sviluppare. In primo luogo, la formazione prende avvio dalla trattazione del tema degli obiettivi di apprendimento da inserire nelle schede di valutazione, coerenti con le Indicazioni nazionali, che sono al centro anche delle formazioni ministeriali. Nella maggioranza delle scuole esiste un curricolo verticale, secondo quanto richiesto dalla normativa, ma è stato pensato spesso per essere esaustivo e toccare tutti gli obiettivi di apprendimento, e non solo quelli chiave che dovrebbero apparire nel documento di valutazione. In più non è detto che gli obiettivi del curricolo verticale, redatti in epoca pre-Ordinanza, fossero stati scritti con l'idea di essere osservabili e valutabili direttamente. Da qui la spinta nella formazione dei webinar, come in quelle in ES1 e ES2, a ritornare alle Indicazioni Nazionali (IINN) e per utilizzare gli obiettivi del testo nei propri documenti. Inoltre, sono centrali nei percorsi formativi di Es1 e Es2 la presentazione di strumenti per raccogliere le evidenze, la necessità di strutturare attività che servano sia per gli apprendimenti che per raccogliere evidenze e l'importanza del feedback.

Fatte queste considerazioni sulla struttura generale delle due proposte formative, andiamo ad analizzare in maniera più puntuale i due percorsi.

9.1 Formazione frontale e autoformazione laboratoriale in Es1

La formazione in Es1 viene progettata da una formatrice che la organizza con una prima fase composta da incontri di inquadramento in plenaria, una successiva fase laboratoriale svolta a piccolo gruppo e una conclusione che ha preso la forma di un incontro in plenaria per tirare le fila del percorso e individuare i passi successivi (vedi paragrafo 7.2.2).

9.1.1 La prima e la seconda plenaria

La formatrice cambia l'impianto della formazione rispetto a quanto sperimentato nell'Ambito territoriale per la formazione n. 19 della provincia di Reggio Emilia, come esplicitato nel paragrafo 7.1. La motivazione fornita dalla stessa formatrice è che "mi è stato chiesto di essere operativa, di essere pratica, bisognerebbe circostanziarlo con qualcosa [fornire una base teorica], ma comunque mi sono impegnata ad esserlo"[61]. Pur non essendo quindi completamente d'accordo con un approccio troppo pragmatico, la formatrice dice di impegnarsi in questa direzione come da richieste dell'istituto. A partire da questa richiesta, la formatrice sceglie di iniziare il percorso con l'analisi di prove di verifica di diverse discipline in vari contesti disciplinari. Ogni prova viene presentata e commentata dalla formatrice, che alla fine lancia una domanda aperta alle docenti. Le discussioni sulle prove sono spunto per affrontare temi quali: l'attenzione al processo e non al prodotto e quindi la necessità di interrogare gli allievi sul perché delle scelte; la formulazione della consegna, che non sempre è chiara e può essere soggetta ad interpretazioni; la possibilità di utilizzare la stessa attività o prova per lavorare su obiettivi di ambiti disciplinari diversi; come ripensare prove che già si propongono a scuola per creare situazioni non note, fornire risorse, lavorare su abilità e non conoscenze.

Le plenarie vengono svolte dalla formatrice a distanza, con l'ausilio di slide, senza utilizzare nessuno strumento interattivo, ma cercando di spingere i docenti ad intervenire ponendo loro domande come per esempio: "Di fronte al bambino che ha fatto così [sbagliando una prova] cosa avreste fatto? Cosa potremmo fare?", "Cosa ne pensate di questa prova?"; "Domani cosa pensate di andare a fare in classe?", "Che tipo di giudizio dareste a queste due prove?"[62]. Per fare emergere le problematiche che vuole affrontare, la formatrice fa domande esplicite, talvolta dirette ad insegnanti specifiche che chiama per nome, a tratti formulate per sostenere le riflessioni delle docenti e che riprende con rilanci "teniamoci questa riflessione: la consegna" e frasi incoraggianti come "belle queste cose, vedete state già dandovi delle risposte molto interessanti, ricordatevele perché valgono più queste rispetto a quello che vi dirò io".

Da tali confronti dialogici, le insegnanti coinvolte traggono spunti e entrano in sintonia con le idee della formatrice rispetto a come costruire le consegne per gli allievi in maniera efficace e alla necessità di ascoltare gli allievi per poter tener conto del processo. Sembrano invece più in difficolta davanti a domande di natura docimologica, nonostante dal questionario le docenti di Es1 fossero quelle che mostravano livelli di accordo più alto sulle affermazioni docimologiche

[61] Dalla plenaria del 4 novembre 2021
[62] Dalle plenarie del 4 e 9 novembre 2021

(domanda 8, vedi paragrafo 8.1.4.2). Per esempio, emerge dall'analisi di una prova svolta da due bambini con esisti diversi. Alla richiesta di valutare i due elaborati le insegnanti dimostrano di non distinguere tra misura e valutazione, non si fanno domande su quale fosse l'obiettivo della prova e quindi quali elementi prendere in considerazione per la valutazione, ragionano sul risultato e quindi sul prodotto e non sul processo. Vengono forniti dalla formatrice alcuni elementi alla base della docimologia, come la distinzione tra tipologie di prove, sulla necessità di focalizzare gli obiettivi in modo da poter dare valutazioni e feedback coerenti, sulle differenze tra valutazione sommativa e formativa, su come distinguere il momento della misura da quello della valutazione.

A questo riguardo, partendo dalla premessa che per valutare non solo devo aver chiaro l'obiettivo, ma anche i criteri che mi consentano di dire se esso è stato raggiunto o meno, si propone alle insegnanti di usare dei punteggi per la valutazione in itinere che diano l'idea di quanto la prova sia vicina al risultato pienamente soddisfacente, senza usare voti e livelli. Non sono punteggi legati alle dimensioni, ma al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento senza specificare i criteri. Di fatto questa proposta è fuorviante rispetto alla logica della valutazione criteriale e del giudizio descrittivo. Si rischia di continuare implicitamente nella stessa logica della valutazione normativa che misura l'avvicinamento relativo all'obiettivo di apprendimento, sostituendo al voto un punteggio. Altro passaggio potenzialmente controverso della formazione è la distinzione netta che la formatrice fa tra prove finalizzate alla valutazione sommativa da svolgere a fine percorso e prove finalizzate alla valutazione formativa e da svolgere in itinere. Di fronte ad una domanda diretta in cui una docente chiede di chiarire questo punto e soprattutto la scansione temporale tra le due prove, la formatrice risponde che la valutazione sommativa è trasparente e certificativa e quindi va distinta dalle prove formative. "Quella sommativa mi porta ad esprimere un voto, ragionando con i vecchi sistemi, oggi ad esprimere un livello"[63].

Durante le plenarie ci sono alcuni aspetti che ritornano e vengono confermati, rinforzati, ripresentati, come veri e propri fili rossi, per tutto l'arco del percorso di formazione. Sono argomenti che vengono ripresi più volte, con interventi di lunghezza superiore a 2 minuti, a tratti con un linguaggio che li enfatizza, utilizzando ad esempio espressioni come "lo ripeterò fino alla nausea"; "questo aspetto è molto importante"[64]. Questi fili rossi riguardano complessivamente per le prime due plenarie (durata totale: 4 ore):

[63] Dalla plenaria del 4 novembre 2021
[64] Dalla plenaria del 4 novembre 2021

1. tutte le scuole sono in crisi a causa delle tempistiche: nessuno ha avuto il tempo di formarsi, riflettere, costruire percorsi condivisi prima di mettere in pratica l'Ordinanza, quindi, bisogna stare tranquilli e procedere per gradi (6 volte).
2. La OM172 è un'opportunità per il compimento delle IINN e di molta legislazione precedente (6 volte).
3. I docenti devono ripensare a quello che si faceva già con occhi nuovi, dandogli nuovi significati, ripensando le proposte per esplicitare o includere aspetti della OM172, ad esempio focalizzarne meglio gli obiettivi, immaginare feedback possibili, inserire aspetti di autovalutazione, inserire riferimenti alle dimensioni, e così via (12 volte).
4. Bisogna "fare meno e fare meglio". In questo quadro la variabile "tempo" diventa centrale. L'insegnante non ha "tempo" di fare tutto, deve attuare delle scelte, ripensare alle attività da proporre e dotarsi di strumenti in modo da poter al contempo sostenere gli apprendimenti e raccogliere evidenze, valutare più aspetti con una stessa prova, tenendo conto delle dimensioni, e così via (12 volte).
5. Dato che il percorso di apprendimento degli alunni alla scuola primaria deve portare alla certificazione delle competenze a fine quinta, gli insegnanti non possono focalizzarsi e verificare solo conoscenze, ma anche abilità e, in percorsi più complessi, competenze (14 volte).
6. Per insegnare e valutare il docente deve avere sempre chiaro l'obiettivo che consente loro di rispondere ogni giorno al quesito "perché faccio quello che faccio?"[65]. Questa chiarezza deve partire dagli obiettivi di apprendimento, declinati in obiettivi specifici e da qui dovrebbe prendere avvio l'ideazione delle attività da proporre che pensiamo utili per accompagnare i bambini verso quelle mete (13 volte).
7. Gli obiettivi vanno comunicati e dunque condivisi con gli allievi (4 volte).
8. La OM172 conferma la responsabilità dei docenti nel costruire percorsi su misura sulle proprie classi, immaginare attività funzionali, prestare attenzione al come le attività vengono proposte, a come vengono fatte le domande e interrogarsi su cosa sta dietro alle prestazioni degli allievi, ai loro percorsi. È un 'opportunità per "ritrovare il piacere di fare le scelte per la didattica in classe" (11 volte).
9. Infine, c'è una grande attenzione a creare un linguaggio condiviso spiegando più volte termini quali traguardi di sviluppo delle competenze, nuclei tematici, obiettivi di apprendimento, ma anche valutazione formativa e sommativa (13 volte).

[65] Dalla plenaria del 9 novembre 2021

Ci sono anche aspetti della OM172 che nella formazione emergono meno di quanto ci si potrebbe attendere. Per esempio, è il caso del tema degli obiettivi di base, che dovrebbero essere raggiunti da tutti anche se in modo differente, nel senso che sarà differente l'utilizzo di risorse, la capacità di manifestare il comportamento in situazione nota o non nota, l'autonomia con cui si raggiunge l'obiettivo e la continuità. Questo è l'aspetto centrale della valutazione criteriale prevista dalla OM172, come abbiamo visto nel capitolo 2. Nelle formazioni questo aspetto è affrontato solo 2 volte, senza particolare enfasi. Per questa ragione potrebbe passa in secondo piano rispetto ad altri contenuti.

Durante la prima plenaria, la formatrice mostra inoltre i risultati di un suo questionario proposto agli stessi docenti prima dell'avvio del percorso[66], per cercare di inquadrare i bisogni formativi e l'orientamento rispetto alla riforma. In particolare, la formatrice sottolinea come dalle dichiarazioni sembri che le insegnanti non si sentono pronte a collegare obiettivi, attività in classe e valutazione e a strutturare prove di verifica collegate alle dimensioni.

Durante le plenarie la formatrice ritorna spesso sull'importanza e la persistenza dell'apprendimento attivo, enfatizzando, a partire da una ricerca di Edgar Dale come la richiesta di attivazione, sia in termini di esposizione in prima persona di quanto ho capito ed ascoltato o studiato che la produzione personale portino a fissare meglio nella memoria contenuti ed abilità.

L'enfasi della seconda plenaria è sulla progettazione a partire da un quadro teorico di riferimento assunto dalla formatrice. Illustra i temi della progettazione, suggerisce di partire da nuclei tematici e traguardi presentati per le singole discipline nelle IINN, declinati negli obiettivi di apprendimento del documento di valutazione. Questi vanno rimodulati in obiettivi specifici che tengano conto della specificità del contesto e del percorso di apprendimento. Solo a questo punto le insegnanti possono costruire delle attività funzionali al raggiungimento di questi obiettivi in progressione didattica. Fa vedere degli strumenti utilizzabili per la progettazione didattica, ripresi da quelli costruiti insieme al gruppo di ricerca della prima formazione comune svolta nell'Ambito territoriale per la formazione n. 19 della provincia di Reggio Emilia. Propone una prova di verifica, la analizza per ragionare sulla coerenza complessiva, sulle possibili modifiche per essere più coerente e aderente con la OM172. La usa, insomma, per proporre di distinguere il momento della misurazione da quello della valutazione, cercando di individuare i criteri. Propone l'attribuzione di punteggi anche se li lega alla correttezza della prova e non alle dimensioni.

[66] Questo questionario è stato costruito dalla formatrice di Es1 in autonomia, non è presentato ed analizzato in questa tesi.

9.1.2 I laboratori

Successivamente, il collegio viene suddiviso in 8 sottogruppi in riferimento alle discipline insegnate e talvolta alle classi (vedi paragrafo 7.2.1). I gruppi hanno a disposizione strumenti di progettazione e raccolta di evidenze forniti dalla formatrice, ma devono raccogliere tra loro prove e materiali che usano a scuola da usare come oggetto di riflessione (si rimanda al paragrafo 7.2.1 per l'esplicitazione precise delle consegne). L'autrice della presente tesi dottorale ha potuto partecipare ad uno di questi laboratori, quello delle docenti di matematica di 1°, 2° e 3°, ma non ha assistito direttamente a quanto successo negli altri gruppi che si svolgevano in contemporanea.

Gli 8 sottogruppi, infatti, lavorano in autonomia, non c'è nessun momento di confronto in plenaria o tra i membri della commissione ristretta, rispetto a quanto sta succedendo all'interno dei singoli gruppi durante il percorso di 4 incontri. Il primo incontro laboratoriale è preceduto da una presentazione in plenaria del percorso da parte della formatrice, che dura circa un'ora. Poi si creano i sottogruppi e la formatrice entra a turno in ognuno di questi per dare qualche consiglio o monitorare come va.

I gruppi lavorano alle esercitazioni con gli strumenti previsti e caricano i risultati in drive. Per lo svolgimento delle consegne, le docenti del gruppo di cui faceva parte l'autrice della presente ricerca portano pochi materiali. Sono nella totalità schede tratte da libri e verifiche non ripensate alla luce della OM172. Nel gruppo emergono alcune polemiche sull'assurdità da loro percepita del nuovo tipo di valutazione e la preferenza per il voto numerico, oltre che confusione rispetto a cosa sia e come si formuli il feedback. Una docente del gruppo, ad esempio, dichiara di usare sempre il feedback visto che: "Io lo dico sempre che sono stati bravissimi". Rispetto alle esercitazioni, la partecipazione appare non entusiastica, anzi un po' stanca, poche domande generative, lo stile generale è legato alla necessità di riempire gli strumenti di svolgere le consegne assegnate.

9.1.3 Impressioni sulla formazione raccolte prima dell'ultima plenaria

Nell'incontro della commissione ristretta del 7 gennaio 2022, le docenti che fanno parte della commissione ristretta relazionano dei lavori nei sottogruppi. L'elemento positivo che emerge in maniera diffusa è il fatto che le docenti finalmente si trovino a parlare di didattica. Questo aspetto è talmente apprezzato da spingere le docenti a proporre di creare contesti di confronto a piccolo gruppo, magari per disciplina o classe parallele, anche nella prassi quotidiana. Emergono, però, anche insicurezze, difficoltà a ritrovare risposte alle proprie domande e dubbi nel gruppo di pari. Alcune docenti riportano il protrarsi degli stessi schemi di pensiero, dello stesso tipo di prove, la difficoltà a cambiare i propri quadri di riferimento nel dialogo che coinvolge solo docenti dello

stesso istituto. Le insegnanti manifestano l'esigenza che a questi incontri siano presenti anche "esperti" che possano dare qualche risposta e punto fermo alle domande che emergono e proporre innovazioni, che esulino dalle routine consolidate. Il gruppo decide di raccogliere idee e spunti, sia sull'esperienza formativa che su come proseguire il percorso di implementazione dell'Ordinanza anche durante le interclassi che sono state svolte il 13 gennaio 2022, in modo da proporli durante le restituzioni dei lavori di gruppo da svolgere durante la plenaria.

Durante l'interclasse del 13 gennaio 2022, svolta tra la conclusione dei laboratori e l'ultima plenaria di uno dei due plessi si confermano come elementi positivi della formazione lo spazio di confronto tra colleghi e l'analisi svolta con gli strumenti di progettazione che ha consentito di riflettere su molti temi, inclusa l'interdisciplinarità e la progettazione di prove ed attività a partire dagli obiettivi. La parte della formazione che ha lasciato più tracce, dalle parole delle insegnanti in quella occasione, è quella legata all'inquadrare gli obiettivi e costruire una progettazione coerente ad essi, come sarà confermato dai focus group.

Dalle parole delle insegnanti emergono molte criticità. Se la maggioranza delle docenti concordano sulla positività del lavoro in sottogruppo, farlo senza formatrice viene considerato da molte come non efficace. I dubbi sono emersi, ma poi non c'è stato modo di chiarirli e quindi rimangono sospesi. Rispetto a come procedere, molte insegnanti considerano il documento di valutazione dell'istituto come troppo lungo, non chiaro e non omogeneo. Alcuni obiettivi andrebbero riformulati e molte insegnanti non si ritrovano nella scelta del collegio di costruire giudizi descrittivi che cercano di declinare le dimensioni della OM172 rispetto agli specifici obiettivi di apprendimento del documento di valutazione. Sono pensati come indicatori per guidare le docenti in fase di valutazione e come declinazione più puntuale dei giudizi che aiutino le famiglie a comprendere il senso del livello rispetto a quell'obiettivo. Di seguito un esempio di queste formulazioni.

Tabella 45 Obiettivi di apprendimento e indicatori del documento di valutazione di Es1 per matematica classi 1° e 2°

	MATEMATICA classe1° e 2°				
Nuclei tematici	DIMENSIONE DI COMPETENZA[67]	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO

[67] Definito così dalle docenti dell'istituto. Si tratta dell'obiettivo di apprendimento da inserire nel documento di valutazione. E' indicato in questo modo in modo da distinguerlo dagli obiettivi specifici puntuali da usare come riferimento nella didattica quotidiana e che contribuiscono insieme a comporre appunto il macro-obiettivo del documento.

NUMERI	Usare i numeri naturali per contare, numerare, ordinare raggruppamenti di oggetti. Stimare la grandezza di un numero e il risultato in operazioni di calcolo	Opera con i numeri naturali solo con il supporto dell'insegnante e in situazioni già note.	Opera con i numeri naturali solo in situazioni semplici e già note, utilizzando le risorse fornite dall'insegnante.	Opera con i numeri naturali in modo autonomo e continuo in situazioni note.	Opera con i numeri naturali in modo autonomo e continuo in situazioni note e non note, utilizzando anche risorse proprie.

Sia la formulazione degli obiettivi di apprendimento (indicati in tabella 45 come dimensione di competenza), che quella dei giudizi descrittivi costruiti dal collegio docenti per gli obiettivi disciplinari, è molto difforme tra le varie discipline. Molte insegnati non si ritrovano proprio nell'avere giudizi descrittivi da una parte più particolareggiati rispetto alle descrizioni dei livelli proposte dalle LG e allo stesso tempo standard ed uguali per tutti. Le docenti si aspettavano di lavorare su questi aspetti durante la formazione e sono un po' scoraggiate da dover rimaneggiare il documento da sole, senza il sostegno di un esperto, investendoci ore ulteriori e consapevoli di non aver trovato ancora un accordo su quale sia la struttura più funzionale per il documento di valutazione.

Secondo molte insegnanti al termine del percorso servirebbe ancora approfondire la riflessione su come svolgere l'osservazione e con quali strumenti, la raccolta delle evidenze e il modo in cui da questa raccolta si giunge alla formulazione del giudizio descrittivo. Altro aspetto che, a parere delle insegnanti, non è stato toccato dalla formazione sono il modo in cui comunicare la riforma sia ai bambini che ai genitori, gli strumenti di cui la scuola si può dotare per facilitare questa comunicazione e la gestione dei passaggi delle informazioni da parte del singolo insegnante in modo da creare una condivisione allargata ed accettazione delle novità e dei cambiamenti che questa nuova valutazione comporta rispetto alla didattica. La funzione strumentale per la valutazione che è presente nel plesso prova a fare sintesi, al termine dell'incontro di interclasse, individuando come priorità di azione la declinazione degli obiettivi di apprendimento (quelli presenti nel documento di valutazione sono considerati troppo macro) in obiettivi specifici comuni per tutto l'istituto, l'armonizzazione dei documenti di valutazione, anche tra primo e secondo ciclo e la costruzione di strumenti comuni per tenere traccia delle evidenze.

9.1.4 Plenaria conclusiva

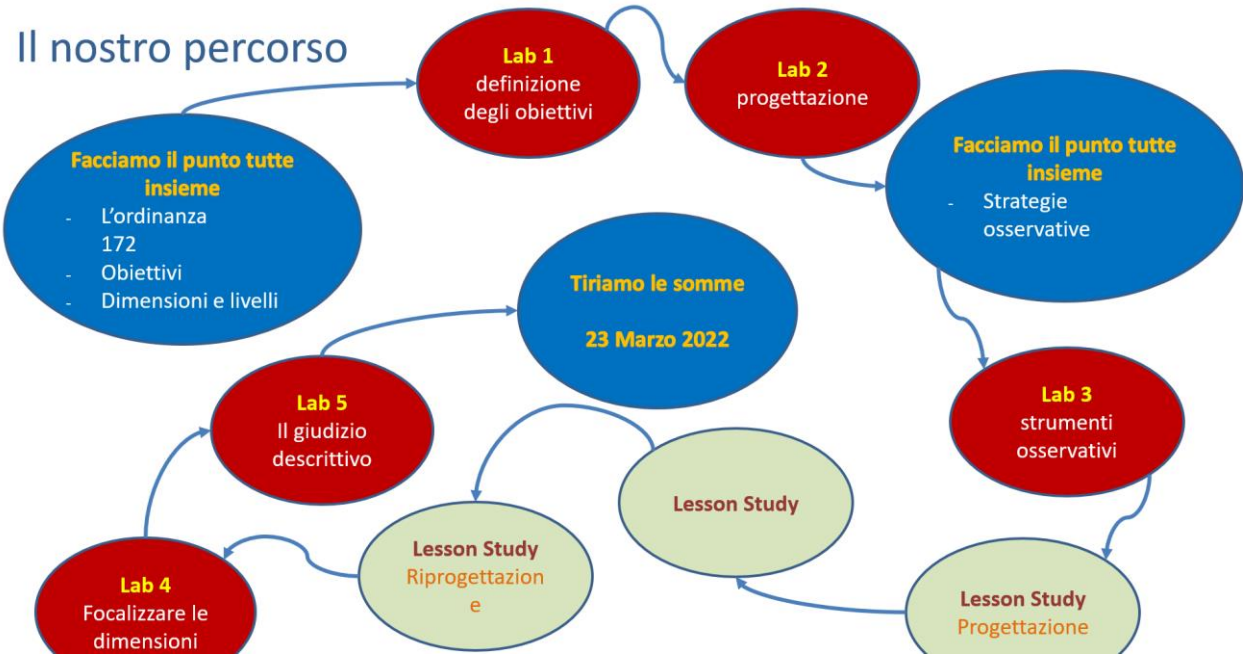
La plenaria finale del 25 gennaio 2022 si snoda attorno a 2 momenti fondamentali, ognuno della durata di circa 1h. Si comincia con la presentazione del documento di valutazione per gli alunni che hanno diritto alla stesura del PEI. Il documento è stato progettato dalle docenti di sostegno

della scuola insieme alla formatrice. L'incontro non era previsto nel pacchetto formativo e non entreremo nei dettagli delle scelte compiute perché esulano dal focus di questa tesi. È necessario rilevare che la commissione lavora in autonomia e il lavoro è presentato al resto delle docenti come una decisione assunta e non come una base di partenza su cui lavorare insieme. La formatrice si sforza di evidenziare gli agganci e gli spunti che si possono trarre rispetto alla formulazione del documento di valutazione e del giudizio descrittivo anche per gli altri alunni, ma i suoi spunti paiono non venir raccolti e non parte una vera discussione su questi temi. Le docenti curricolari sono spiazzate da questa presentazione che non si aspettano, non capiscono bene il collegamento con il resto della formazione e il motivo per cui il documento venga presentato in quell'occasione, invece che in un collegio docenti, togliendo tempo al percorso di implementazione della OM172.

La seconda parte della plenaria è dedicata alla restituzione dei vari gruppi. A svolgerla, per i gruppi in cui erano presenti, sono i membri della commissione ristretta, nell'unico gruppo dove non erano presenti, viene individuata una docente sempre dalla commissione. Come si ricorderà, in ciascun gruppo era presente 1 membro di tale commissione. Questa restituzione non era stata prevista e dichiarata nel momento di avvio dei laboratori. Secondo la relatrice si rende necessaria perché i materiali elaborati sono stati inseriti in maniera caotica nel repository rendendone difficile la catalogazione e il reperimento. La proposta viene considerata come un modo efficace per poter far emergere le voci delle docenti. La formatrice conosce le tematiche che emergeranno a grandi linee perché le insegnanti della commissione ristretta gliele hanno in parte anticipate durante la riunione del 7 gennaio 2022. Non si decide, in quella occasione, nè una traccia che le docenti debbano seguire, né domande a cui debbano rispondere, né si individuano i temi da trattare, anche magari diversificandoli per ciascun gruppo, né quali siano gli elementi che debbano necessariamente emergere. Durante la plenaria, la formatrice dà la parola a turno alle relatrici di ciascun gruppo che raccontano per sommi capi quanto avvenuto esplicitando gli elementi positivi e le criticità del lavoro svolto insieme. La formatrice fa commenti, elogia, connette, fa riferimenti ad elementi di teoria, risponde a qualche domanda, richiama alcune delle prove ed attività utilizzate per le esercitazioni. Non si crea un dialogo o una discussione e non emergono richieste o problematiche particolari come era successo in interclasse, dove la formatrice non era presente e, come succederà negli incontri successivi dedicati alla riformulazione del documento di valutazione e alla definizione dei passi successivi da svolgere come istituto, sempre in sua assenza.

9.2 Formazione, ricerca e LS in Es2

Figura 35 Sintesi del percorso formative a Es2



In figura 35 proponiamo il piano della formazione proposto al termine della prima plenaria allo scopo di presentarlo alle docenti coinvolte. L'architettura prevede di intervallare incontri di plenaria, indicati con i cerchi blu, in cui presentare e discutere temi legati all'Ordinanza e connessi al quadro teorico, a momenti di sperimentazione laboratoriale, con il gruppo della R&F, indicati con i cerchi rossi, con descrizione e commenti delle attività e ricerche svolte nel quadro della R&F durante la plenaria successiva.

Presentiamo ora ogni tappa del percorso per indicarne i principali contenuti e aspetti di processo ed interazione.

9.2.1 La prima plenaria

La plenaria prende avvio da un word-cloud iniziale con la consegna: *Indichi 3 parole chiave per descrivere il cambiamento imposto/richiesto da OM172* a cui rispondono 23 persone sulle 102 collegate. Le parole che ricorrono più spesso sono: *personalizzazione, descrizione, osservazione, giudizio descrittivo; competenze, novità ed autovalutazione*. Si notano dei sentimenti discordanti perché se da una parte emergono parole come *chiarezza* ed *aiutano*, dall'altra vi sono parole quali *difficoltà* e *complessità*. Per il word-cloud completa si rimanda alla figura 44 in appendice D.2.3.

Le formatrici in accordo con le figure strumentali e la dirigenza decidono che è necessario mettere dei punti fermi durante le plenarie. Quindi il primo incontro si concentra sugli aspetti chiave della OM172 e LG per descrivere il quadro legislativo, fornire un quadro sintetico del

cambiamento richiesto attraverso parole chiave ed alcune mappe concettuali; introdurre la progettazione come elemento unificante tra didattica e valutazione e per la costruzione di percorsi di senso dai traguardi per le competenze fino alla declinazione degli obiettivi specifici. In questa fase si presentano anche alcune riflessioni sul cambiamento emerse dallo studio di caso in R-F svolto presso ES1 e presentata nei paragrafi 7.2.4 e 9.3.

Dopo questo primo quadro fondante, si entra nel dettaglio della progettazione, a partire dalle IINN, con un percorso che prenda l'avvio dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, per arrivare agli obiettivi specifici su cui sviluppare la progettazione di classe, passando per degli obiettivi di apprendimento, scelti per la scheda di valutazione periodiche e finale in modo da essere al giusto livello di operazionalizzazione. La definizione di questo livello è un passaggio delicato perché gli obiettivi di apprendimento devono essere osservabili, quindi non possono essere troppo generici, ma al tempo stesso non possono essere troppo specifici. Un eccesso di specificità, infatti, porterebbe a doverne includere troppi nel documento di valutazione, rendendo di fatto la scheda illeggibile e il compito valutativo troppo gravoso per i docenti.

A questo punto le formatrici hanno evidenziato l'intreccio profondo tra progettazione delle attività didattiche e valutazione che consente e richiede di definire unità didattiche da intendere come occasioni sia di apprendimento che di raccolta delle evidenze. Entrando nello specifico delle architetture dall'istruzione e strategie didattiche che meglio si accompagnano a queste esigenze, le formatrici forniscono alcuni esempi di percorsi e di attività singole articolate in modo da mobilitare non solo conoscenze e che consentono sia di promuovere processi di apprendimento che di raccogliere evidenze dello stesso. L'attenzione si focalizza sulle 4 dimensioni e su come predisporre le risorse, definire il contesto e poter osservare nello svolgimento del compito autonomia e continuità. Si enfatizzano strategie didattiche, come il lavoro in coppia o gruppo, che possono consentire all'insegnante di osservare gli alunni in azione.

9.2.2 Laboratorio 1

Alla prima plenaria rivolta a tutte le insegnanti di scuola primaria della DD, segue un incontro laboratoriale rivolto al gruppo di R&F individuato sulla base sia delle adesioni volontarie che della necessità di rappresentare le classi parallele e le commissioni. Sin dall'inizio il gruppo ristretto della formazione è composto da 29 docenti e nel corso della formazione si registrano una serie di assenze, anche dovute alla sovrapposizione, che non si sono potute evitare nonostante l'impegno delle formatrici, di impegni istituzionali diversi. Tra la plenaria e il primo laboratorio, a causa di problemi organizzativi, intercorre circa un mese; quindi, si decide di assegnare una consegna da svolgere individualmente o in piccolo gruppo. Dato che la domanda di ricerca

prevedono di indagare con le docenti il senso della OM172 e individuare cambiamenti nella didattica, metodologie e strumenti valutativi necessari alla sua applicazione, si decide di partire da un aspetto centrale dell'Ordinanza: la costruzione degli obiettivi. Si chiede alle docenti di trovare i verbi con cui sono scritti gli obiettivi nelle IINN e distinguere tra osservabili e generici.

Tabella 46 Consegne della prima esercitazione in Es2

Esercitazione
● Scegliere una disciplina; ● Leggere attentamente la descrizione di traguardi ed obiettivi di apprendimento all'interno delle Indicazioni Nazionali (2012) per quella disciplina; ● Riportare in tabella circa 10 verbi / azioni usati (solo una volta); ● Completare la colonna G/A: **G** quando i verbi sono **G**enerici/generali; **A** quando possono essere osservati.

Il primo laboratorio parte proprio dalla sintesi dei lavori svolti e da considerazioni sulla difficoltà di categorizzare certi verbi come osservabili o generici. Dopo aver analizzato la struttura linguistica degli obiettivi e ripreso il legame tra i traguardi di sviluppo della competenza, gli obiettivi di apprendimento e gli obiettivi specifici, anche con l'aiuto esempi e di analogie, si danno una serie di indicazioni operative su come scrivere gli obiettivi e poi si fornisce la consegna al centro del laboratorio parte con l'attività. La parte laboratoriale prevede di individuare 3 obiettivi specifici a partire da un obiettivo di apprendimento scelto da quelli dei documenti di valutazione di istituto, legati ad un traguardo di sviluppo delle competenze e ad un nucleo disciplinare dati.

Dalle esercitazioni svolte nei due sottogruppi, ognuno con una formatrice, emergono le difficoltà già osservate in altri contesti nella formulazione degli obiettivi (Agrusti, 2021). Le insegnanti riflettono anche retrospettivamente e si rendono conto di avere indicato obiettivi di apprendimento molto dettagliati nella scheda di valutazione, ma di non aver mai riflettuto sulla formulazione di obiettivi specifici funzionali al loro raggiungimento. Emerge che le docenti non erano abituate a lavorare formulando obiettivi specifici, ma piuttosto mettendo a fuoco dei contenuti anche a partire dai libri di testo. Le insegnanti non hanno chiaro il collegamento tra obiettivi specifici più puntuali, base dei percorsi in classe, che concorrono a comporre obiettivi di apprendimento più macro, irrinunciabili, da inserire nella scheda di valutazione. Notano la mancanza di un livello intermedio e sviluppano la consapevolezza di avere bisogno di una condivisione a livello di istituto su questo aspetto. Le insegnanti lamentano delle difficoltà con il registro elettronico anche rispetto all'inserimento di obiettivi di apprendimento e obiettivi

specifici. Quello del registro è un problema che torna nelle formazioni e nei focus group, risolto solo formalmente dai fornitori di software, ma senza offrire alle docenti nuovi strumenti osservativi e di raccolta dei dati che rendano più agevole il lavoro quotidiano. Non tratteremo la questione in maniera approfondita perché non costituisce argomento del presente lavoro dottorale.

Al termine del laboratorio, i due gruppi si riuniscono per condividere quanto emerso. Segue la consegna dell'esercitazione da svolgere a casa che insiste su questo argomento e chiede alle docenti di scegliere un obiettivo di apprendimento presente nel documento di valutazione, inserirlo in un'area disciplinare, riconoscere il nucleo tematico corrispondente, il traguardo per lo sviluppo delle competenze corrispondente pertinente e formulare 3 obiettivi specifici funzionali al suo raggiungimento. La consegna è in appendice D.2.1.2.

Dall'analisi di queste esercitazioni svolte a piccolo gruppo tra un incontro e l'altro emerge la difficoltà delle docenti di individuare la gerarchia degli obiettivi e di scrivere in modo efficace gli obiettivi. Spesso gli obiettivi specifici sono, in realtà, delle attività o degli indicatori di apprendimento. Gli insegnanti cercano forse con una eccessiva esasperazione la concretezza, ma in questo modo perdono la dimensione delle competenze e abilità, si focalizzano molto sulle conoscenze o sui passaggi procedurali. Ad esempio, individuano come obiettivo di apprendimento "Ricavare informazioni da un testo ascoltato", e come obiettivi specifici legati ad esso: individuare i protagonisti della storia letta; riconoscere l'argomento del testo; rispondere a domande dirette (dove, quando, cosa, fanno i personaggi); attivare operazioni inferenziali. Convivono obiettivi sensati e ben formulati con indicazioni di attività.

9.2.3 Laboratorio 2

Al primo laboratorio, segue un secondo incontro della stessa natura, in cui si cerca di proseguire nella ricerca congiunta sulla formulazione degli obiettivi e la riflessione su quelli individuati nell'istituto. Le insegnanti esplicitano che gli obiettivi di apprendimento presenti sul registro elettronico sono frutto di sedimentazioni successive e cambiamenti apportati negli anni al curricolo di istituto e coincidono solo in parte con quelli identificati nel primo anno di applicazione dell'Ordinanza ed inseriti nel documento di valutazione. Le discrepanze tra registro elettronico e documento di valutazione lasciano delle tracce anche nelle esercitazioni, perché le docenti a volte identificano e lavorano su obiettivi di apprendimento che non sono del documento di valutazione, senza rendersene conto e senza sapere su quale documento avrebbero potuto trovare quelli ufficiali. Può essere letto come segnale del fatto che gli obiettivi di apprendimento

del curricolo non sono il faro che guida tutte le docenti dell'istituto nella progettazione quotidiana, al punto che non sanno quali siano, né dove recuperarli.

Ad esempio, una docente indica come obiettivo di apprendimento *Risolvere semplici problemi scaturiti dal quotidiano* rispetto al nucleo tematico della disciplina matematica *risolvere problemi*, ma nel documento di valutazione questo obiettivo non è presente. Rispetto al nucleo di riferimento, che in effetti è *relazioni, dati e previsioni* si trovano nel documento di valutazione per la classe prima della DD:

- Rappresentare graficamente semplici situazioni problematiche
- Riconoscere l'operazione risolutiva.

Al di là della formulazione, questi ultimi due sono obiettivi chiaramente troppo specifici per essere inclusi nel documento di valutazione, assomigliando maggiormente a degli obiettivi specifici.

Riguardando globalmente gli obiettivi di apprendimento del documento di valutazione della DD ci si rende conto che c'è poca progressione tra una classe e l'altra tanto che gli obiettivi tendono a ripetersi. Ad esempio: *Intervenire nelle conversazioni in modo ordinato e pertinente* è presente come obiettivo di apprendimento, sostanzialmente immutato dalla classe seconda alla quinta. Questo modo di procedere ci pare non aiuti né a fare delle scelte, né a mettere a fuoco gli elementi ineludibili di ciascuna annualità. È un problema che si riverbera nel curricolo della DD. Le docenti individuano la ristrutturazione degli obiettivi di apprendimento come una delle priorità della DD e pianificheranno azioni ed incontri a questo scopo, sulla base delle indicazioni costruite durante il percorso di R&F.

Tra le insegnanti non c'è accordo rispetto alla declinazione degli obiettivi specifici. Alcune pensano che dovrebbero essere lasciati completamente all'autonomia del docente che meglio può declinarli per il proprio contesto classe, altre che dovrebbero essere definiti a livello di istituto ed inseriti nel registro elettronico, un altro gruppo più "mediatore" vorrebbe declinarli a livello di istituto in modo ampio, lasciando alle docenti la possibilità di scegliere individuando tra quelli indicati i più adatti al proprio contesto. Molte sollevano la questione delle discipline con meno ore e più legate ai linguaggi, come musica e arte, perché secondo le docenti si farebbe più fatica ad individuare percorsi di senso che partano da obiettivi di apprendimento chiari e si dipanino in obiettivi specifici collegati, avendo meno ore per svilupparli. Il rischio percepito da molte di loro è di concentrarsi solo su alcune discipline perdendo di vista le altre.

Altro tema affrontato dal secondo laboratorio riguarda la coerenza tra gli obiettivi, le attività progettate e le 4 dimensioni previste dall'Ordinanza. Emerge la questione del legame tra l'utilizzo delle risorse e l'autonomia, in particolare cosa siano le risorse proprie e se la richiesta e l'uso di una risorsa da parte di un allievo sia segno di autonomia. A volte sembra che le insegnanti perdano di vista il compito e l'idea del percorso: vorrebbero un pacchetto di risorse standard che si potessero sempre dare. Pensano che la risorsa sia un aiuto, ecco perché non riescono a cogliere perché, in base a come è strutturata l'attività, anche se uso la risorsa posso essere autonomo nel livello avanzato. In realtà le risorse vanno dosate sulla base del percorso didattico, del momento della progressione didattica in cui si colloca l'attività e delle osservazioni precedenti. La risorsa va pianificata perché sgravi dal carico cognitivo estraneo (Calvani, Trinchero, 2019), oppure perché sia funzionale a dimostrare delle competenze, proprio attraverso il suo utilizzo consapevole. Operando con la risorsa fornita in maniera efficace l'alunno può dare prova di competenza e autonomia.

C'è poca attenzione alla differenza e progressione tra conoscenze, abilità e competenze. Vaga è anche l'idea di poter didatticamente lavorare per costruire processi di apprendimento-insegnamento volti alla costruzione graduale di abilità, attraverso azioni progressive. L'idea delle insegnanti è che i bambini miglioreranno di esercitazione in esercitazione, semplicemente svolgendo più volte lo stesso tipo di attività.

Ecco cosa scrive una docente come risposta ai commenti delle formatrici, che chiedevano di esplicitare e dettagliare meglio la sua esercitazione svolta a casa, perché non risultavano chiari i passaggi di implementazione.

> *Mi riferisco a un'attività di lettura e comprensione piuttosto "standard", con domande miste (scelta multipla e risposta aperta) su personaggi, luogo e tempo, relazioni causa-effetto, informazioni implicite ed esplicite, significato di parole non note e riordino di immagini e/o didascalie per quanto riguarda l'obiettivo "relazioni temporali". Niente di originale, insomma, ma almeno è facile osservare e valutare il livello di raggiungimento di ogni obiettivo.*

Si tratta di un insieme di proposte diverse che vanno a testare conoscenze e abilità diverse, ma senza una struttura, un quadro teorico uniforme di riferimento in cui collocarle, che le sostenga, senza aver chiarito cosa si sia fatto per arrivare agli obiettivi, né quale tipo di testo, né dove si trovassero sul piano degli apprendimenti gli studenti. L'impressione è che ci sia poca chiarezza

e consapevolezza su come certe abilità possano essere sviluppate attraverso un accompagnamento progressivo.

Per sostenere queste riflessioni sulla progressione didattica viene presentata e proposta una scheda di progettazione per delineare un percorso volto al raggiungimento di un obiettivo specifico che declini le attività anche facendo riferimento alle 4 dimensioni, ma non perda di vista traguardi ed obiettivi di apprendimento. La DD ha una scheda di progettazione meno dettaglia, e meno collegata dagli obiettivi. Entrambe le schede sono in appendice D.2.1. Una delle attività del laboratorio è l'analisi collettiva sulla scheda di progettazione proposta, con strutturazione, fatta in gruppo, di un esempio di attività.

La consegna per l'esercitazione di questo incontro da svolgere a casa, utilizzando questa scheda di progettazione è la seguente:

> *Costruire un'attività secondo la scheda di lavoro fornita partendo da un obiettivo di apprendimento del documento di valutazione. L'obiettivo va collegato ad un nucleo ed un traguardo, e declinato in un obiettivo specifico.*

Per concludere, alle insegnanti del percorso di R&F, vengono proposte alcune domande a cui rispondere a casa utili alle formatrici per conoscere quelle che potrebbero essere le sicurezze già raggiunte a questo punto della formazione e i prossimi temi che si potrebbero affrontare[68]. Le risposte raccolte confermano il lavoro intenso sugli obiettivi e la progettazione, su cui le insegnanti dichiarano di sentirsi ora più sicure. A questo proposito propongo un commento per tutti: "ritengo di aver avuto conferme sull'importanza della progettazione didattica (obiettivi) ed i suoi collegamenti e sviluppi con i traguardi proposti al termine della classe quinta". Le risposte sono anche la base su cui strutturare le fasi successive, nel quadro della R&F. le docenti indicano di voler lavorare su "Strumenti e oggetto dell'osservazione. Giudizi descrittivi. valutazione in itinere" e presentare e discutere, non da una prospettiva teorica e per certi versi astratta quanto piuttosto operativa, delle dimensioni.

9.2.4 La seconda plenaria

Nella seconda plenaria del 19 gennaio 2022 (vedi percorso in figura 35), anche su richiesta di alcune insegnanti del gruppo ristretto, si riparte dal tema del legame tra obiettivo specifico,

[68] Dopo questi primi incontri, in che cosa ti senti più sicura?; Qual è il prossimo aspetto (domanda, questione) su cui vorresti lavorare?

obiettivo di apprendimento e a traguardo, proponendo una nuova metafora visiva: il nuoto. Nuotare è un'azione complessa, un traguardo per lo sviluppo delle competenze, per compiere la quale si ha la necessità di padroneggiare tanti movimenti contemporaneamente: bracciata, gambata, sincronia, respirazione. Non è possibile migliorarli tutti insieme, ma bisogna lavorare su ognuno separatamente. Ognuno di questi aspetti è un obiettivo di apprendimento, per sviluppare il quale si possono individuare degli obiettivi specifico. Nell'esempio sotto riportato, il mio obiettivo è la fluidità e forma del movimento del braccio, che contribuisce a rendere efficace la bracciata. Per esercitarmi su questo obiettivo specifico dovrò coordinare le mie bracciate mentre muovo il resto del corpo, però gli altri movimenti non andranno valutati perché non sono oggetto della mia azione di insegnamento-apprendimento. Inoltre, potrò fornire delle risorse, ade esempio un pallone che mi aiuti a sistemare il braccio nella forma corretta o un distanziatore per le gambe che non mi faccia compiere la gambata in modo da potermi concentrare sulla bracciata. Tutti questi elementi dipendono dalla scelta dell'obiettivo.

Figura 36 Esempio di slide metaforica



Si cerca anche di rilanciare quanto emerso dai laboratori, ad esempio condividendo degli spunti di riflessione, perché diventino patrimonio comune e base per condivisioni successive, anche a cascata, dal gruppo di R&F all'intera DD. A questo scopo si propone una frase di un'insegnante emersa durante un laboratorio: "Sarebbe interessante lavorare insieme sui nuclei fondanti delle discipline che rendono l'apprendimento significativo e duraturo affinchè [le consapevolezze raggiunte] siano spendibili sia nelle attività didattiche che in quelle extrascolastiche". È una frase

che rilancia questa voglia di riflessione comune e di dialogo, ma a partire dalle epistemologie delle discipline, e quindi dalla concretezza dell'attività in aula.

Il centro di questo incontro di formazione in plenaria è l'osservazione strutturata. Vengono presentati elementi teorici, ma anche strumenti e tecniche. La lezione multimodale interattiva è volta a distinguere tra osservazione oggettiva e soggettiva, sistematica ed occasionale e a mettere a fuoco la costruzione di indicatori che aiutino ad osservare costrutti complessi come autonomia. Sono teorie e strumenti che chiaramente prescindono dalla OM172, ma che l'Ordinanza riporta al centro dell'azione docente. La progressione dei contenuti immaginata dalle formatrici è chiara: definizione degli obiettivi e costruzione di una progettazione didattica a partire da essi, costruzione di strumenti osservativi per poter valutare i processi di apprendimento del singolo e del gruppo e poter rimodulare l'azione didattica. A conclusione del momento formativo sono proposti una serie di strumenti osservativi, di varie tipologie, che costituiranno materiale di ricerca ed analisi per il gruppo di R&F. A partire dall'analisi di questi materiali e dalle riflessioni collettive si costruiranno le schede per l'osservazione del Lesson Study.

9.2.5 Terzo incontro laboratoriale e preparazione del LS

Secondo il piano della formazione (vedi figura 35) il terzo laboratorio doveva essere dedicato agli strumenti osservativi e di raccolta delle evidenze e solo una piccola parte del tempo a disposizione, circa 15 min, doveva servire per iniziare a organizzare il LS, identificando le insegnanti pilota e i gruppi di progetto. In realtà in fase di progettazione del percorso, le formatrici si rendono conto che, dato che le insegnanti non conoscono affatto questa metodologia, non si possa lasciare la spiegazione di cosa sia il LS all'incontro di progettazione della lezione, prima fase di un ciclo di LS. Quindi si decide di riprendere come sempre dalle considerazioni di sintesi sulle esercitazioni affidate allo svolgimento a casa, ma poi passare a presentare e descrive il LS come metodologia di formazione docenti e delineare le fasi del ciclo di LS e gli strumenti a disposizione dei docenti come il Lesson Plan. A questo punto si cerca di identificare le docenti pilota, le 5 docenti che svolgeranno tutte la stessa lezione progettata insieme e i gruppi di progetto, cioè le 24 insegnanti che osserveranno le lezioni suddivise in 5 gruppi. Come chiarito nella metodologia al paragrafo 7.2.2.4, il numero delle docenti che partecipano al R&F non consente di svolgere un unico LS, per questo si decide in questa formula plurima già sperimentata con le docenti pilota che progettano e gli osservatori che ricoprono il ruolo di uditori durante il primo incontro di progettazione. Dopo aver definito le docenti pilota si individua anche l'ambito disciplinare, l'obiettivo e il tipo di attività da svolgere durante la lezione co-progettata. Questo per dare il tempo alle insegnanti di precompilare la parte della griglia di progettazione, il lesson

plan, (appendice E.1) che riguarda le caratteristiche della propria classe e di cominciare a selezionare alcuni materiali da proporre il 28 gennaio 2022 nel primo incontro del ciclo di LS dedicato alla progettazione della lezione.

Dopo la presentazione del LS, le insegnanti sembrano spiazzate da questa nuova modalità e si fa molta fatica a trovare 5 docenti, che insegnino in classi omogenee e accettino di sperimentare nella propria classe questo strumento di formazione. Le insegnanti sono impensierite dal dettaglio richiesto dalla progettazione e dalle ore che si impegnano per pianificare un'ora sola da svolgere in classe. Chiedono se la proposta definisce il modo in cui dovranno progettare in futuro. È come se pensassero che la proposta formativa fosse tesa a portare ad una modifica puntuale delle modalità di lavoro. Una modalità di formazione docente che porti ad entrare in profondità sulle questioni per meglio metterle a fuoco, ma non per diventare un modello permanente di progettazione, è per loro difficile da capire. Altri dubbi che emergono riguardano il fatto che l'attenzione sembra centrarsi sull'azione docente perdendo di vista i bambini; si chiedono inoltre che senso portare avanti questo tipo di attività senza condivisione coi colleghi di classe. Molte insegnanti chiedono già in questo incontro, ancor prima di svolgere il ciclo di LS, di poter usare anche nelle proprie classi l'attività progettata dopo il LS, in modo da poter "ammortizzare" un po' il tempo speso per utilizzarla.

Alla fine, dopo circa 40 min di discussione su questi aspetti, si trovano 5 insegnanti disponibili ad assumere il ruolo di pilota e il resto delle docenti svolgerà il ruolo di osservatore, ove possibile per la capienza delle aule legata alla normativa anti-covid19 in presenza, altrimenti osservando i video registrati durante le lezioni. In realtà questo è l'ultimo incontro dove sono presenti tutte e 29 le docenti, dalla progettazione del 28 gennaio 2022 in poi ci saranno sempre tra le 2 e le 4 docenti assenti. I nominativi degli assenti in parte cambiano, anche se un'insegnante che si era espressa in termini critici rispetto alla proposta del Lesson study, sarà sempre assente dal 10 febbraio 2022 in poi ed un'altra dal 24 febbraio 2022.

Alle insegnanti pilota il compito a casa di formulare una descrizione della propria classe, funzionale alla progettazione delle attività. Si sceglie di strutturare una lezione di italiano sul nucleo tematico comprensione del testo[69], per lavorare con gli insegnanti sulla didattica, progettando insieme un'attività tenendo conto delle dimensioni previste dall'Ordinanza con

[69] Si sceglie insieme, dalle IINN, il *Traguardo per lo sviluppo delle competenze:* Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

particolare riguardo alle risorse fornite e alla situazione nota o non nota. I focus osservativi riguarderanno invece saranno l'autonomia e l'utilizzo delle risorse.

9.2.6 Il ciclo di LS

Le classi pilota sono tutte seconde e terze dei tre plessi presenti la DD. Nonostante la vicinanza delle classi, la descrizione del contesto resta fondamentale, per far emergere, laddove presenti, stili e ambienti di apprendimento differenti. Le docenti pilota cominciano l'incontro descrivendo le proprie classi. Questo dà la possibilità al gruppo di ragionare su come modulare l'attività sulla base delle osservazioni fatte nella propria classe. Anche il materiale da usare per la comprensione del testo viene scelto sulla base della conoscenza delle classi. L'argomento della lezione sarà la comprensione di un albo illustrato "Indovina che cosa succede? Una passeggiata invisibile" di Gerda Muller. Attività e organizzazione della lezione vengono progettate in maniera fine, come tipico del LS, e riportate nel lesson plan adattato per lo scopo e posto in appendice E.1.

Nel corso dell'incontro di co-progettazione avvenuto il 28 gennaio 2022, si parte dalla definizione dell'obiettivo specifico dell'ora di lezione: *ricavare informazioni da un testo per immagini compiendo inferenze a partire dagli elementi presenti*, collegato all'obiettivo di apprendimento del documento di valutazione: *Ricavare informazioni esplicite e implicite dai testi (letti)*. Si decide di sostenere delle riflessioni metacognitive negli allievi rispetto ai processi che devo mettere in atto per arrivare alla comprensione di un testo, quali ad esempio richiamo di conoscenze enciclopediche, processi inferenziali, controllo della coerenza interna (Bertolini, 2013; Cardarello, Bertolini, 2020).

La lezione progettata prevede che, dopo aver visto la storia per intero proiettata due volte senza commenti, agli allievi verranno consegnati dei fascicoli con alcune pagine del libro fotocopiate, una per pagina e sotto all'immagine alcune domande di natura inferenziale (vedi analisi dei materiali nel lesson plan in appendice E.1.1). In 20 min di lavoro gli alunni, suddivisi per coppie omogenee dovranno cercare di formulare delle risposte alle domande. Al termine ogni coppia presenterà al grande gruppo le proprie risposte ad una specifica pagina del fascicolo e poi partirà una discussione, orchestrata dalla docente, per condividere la risposta maggiormente attendibile a partire dagli indizi presenti nel testo. In fase di progettazione si valuta infatti che il tempo potrà bastare solo per condividere una pagina del fascicolo. Le docenti pianificano di lavorare sulle altre risposte in momenti di lezione successivi.

Si ragiona molto sulla scelta delle immagini del testo da proporre ai bambini. Si ritiene infatti che non sia possibile proporre ai bambini tutte le immagini perché si vuole dare il tempo di

analizzare e formalizzare una risposta per iscritto, e tutte le immagini del testo sarebbero troppe, sia rispetto al tempo a disposizione che per il carico cognitivo imposto agli allievi. Altri aspetti lungamente discussi sono su quali aspetti e come formulare le domande, quante farne, come impostare il fascicolo da dare agli alunni, che tempi predisporre, come scandirli, che tipo di risorse fornire e come metterle a disposizione.

Parte integrante della progettazione del LS è la scelta dei focus osservativi e la progettazione degli strumenti osservativi. Gli osservatori in presenza durante lo svolgimento della lezione progettata osserveranno due coppie di bambini mentre quelli a distanza ne osserveranno una. Una prima scheda osservativa si focalizza sull'attenzione durante la proiezione della storia. È una griglia semi-aperta con alcuni campi da riempire con brevi resoconti osservativi ed altri campi da usare a mò di check list. Il secondo strumento si focalizza su autonomia e uso delle risorse della coppia e dei suoi membri durante il lavoro sul fascicolo. È una check-list. Un esempio degli strumenti osservativi compilati è in appendice E.2.

La scelta di osservare costrutti diversi con strumenti caratterizzati da architetture differenti è funzionale a far sperimentare una varietà di modalità osservative alle docenti, per poter riflettere su tale pratica, riconoscerne punti di forza e debolezza ed aiutare il ragionamento condiviso.

Durante il primo incontro di progettazione della lezione, avvenuto a distanza, appare evidente la perplessità delle docenti rispetto alle modalità di svolgimento della lezione in aula. Sono preoccupate per l'organizzazione degli ambienti, gli strumenti di registrazione e le tempistiche. Per questa ragione, si decide una visita il 10 e 11 febbraio 2022 in presenza della ricercatrice per affrontare e discutere in chiave propositiva e di persona dubbi e perplessità.

Dopo questa visita, nello specifico nelle giornate tra il 15 e il 18 febbraio le 5 classi svolgono la lezione co-progettata e condividono i video sia con le formatrici che con gli osservatori esterni. Lo svolgimento delle 5 lezioni procede senza problemi tecnici ed organizzativi. L'osservazione delle lezioni anima i due incontri successivi, il quarto laboratorio sugli strumenti osservativi (24 febbraio 2022) e la riprogettazione del LS (2 marzo 2022).

Prima di concentrarsi sulla riprogettazione del LS si svolge il quarto incontro laboratoriale che parte da alcune domande sugli strumenti che le formatrici rivolgono alle insegnanti: cosa hanno consentito loro di osservare, con quali si sono trovate meglio, che differenze hanno notato. Le insegnanti riconoscono le differenze più rilevanti tra strumenti aperti e chiusi, l'importanza di concordare i periodi di osservazione e la diversità del dato raccolto nel caso in cui si registrino le occorrenze o solo la manifestazione. Interessante è l'entusiasmo che le docenti manifestano

nel riconoscere che osservare con strumenti si sia per loro rivelato efficace. Emerge chiaramente la difficoltà di osservare le dimensioni dell'autonomia e dell'uso delle risorse. Ad esempio, osservare l'autonomia del singolo studente quando il lavoro è a coppia non è semplice. Allo stesso tempo, l'uso di risorse è spesso percepito da docenti e alunni come una facilitazione, qualcosa che rende meno bravi. Una docente osservatrice, ad esempio, nel momento organizzativo del LS svolto in presenza si dice contraria alla possibilità di lasciare una versione cartacea dell'albo illustrato in consultazione su richiesta dei gruppi, perché questo renderebbe troppo facile il compito. Ci sono poi delle coppie di alunni che durante LS sono in disaccordo se richiedere o no la risorsa, proprio interpretandolo come una richiesta di aiuto che toglie valore alla prestazione.

A questo punto del percorso formativo, le formatrici concordano nel discutere le riflessioni delle insegnanti facendo riferimento all'impianto teorico che definisce la competenza e la didattica per competenze. Si riflette sulla definizione di Pellerey (2004) di competenza intesa come capacità di far fronte ad un compito, riuscendo a mobilitare le proprie risorse interne e a utilizzare le risorse esterne disponibili. Questa prospettiva fa leggere in maniera diversa anche il concetto di autonomia, che non è più solo la capacità di fare "da solo", senza appoggiarsi a niente di esterno, ma di sceglier ed usare con consapevolezza e da soli le risorse di diversa natura, ovunque reperibili. Le risorse messe a disposizione non devono fornire la risposta al compito, ma sostenere processi complessi negli allievi funzionali alla risoluzione del compito. La stessa consapevolezza di essere in grado di risolvere il compito tramite il ricorso a risorse è, in questa prospettiva, segno di autonomia. Allo stesso modo le formatrici aprono il confronto sulle altre dimensioni, compresa la continuità, rispetto a come osservarle e come tenerne conto. Alla fine del quarto incontro laboratoriale, le formatrici presentano le domande guida[70] attorno alle quali farà perno la riprogettazione del LS.

Nell'incontro successivo si svolge l'ultima tappa di un ciclo di LS, quella della riprogettazione che sostiene processi di riflessione sulla pratica, a partire da quanto osservato durante la lezione, da ciò che ha funzionato o non ha funzionato rispetto a quanto progettato insieme. Le domande guida proposte dalle formatrici per guidare la riflessione, rese necessaria dalla dimensione del gruppo di progetto, visto che in questa occasione tutte le docenti, sia le osservatrici, che le pilota, devono potersi esprimere, sono:

[70] Vedi appendice E.4

- Come era il clima della classe? La proposta ha coinvolto bambine e bambini? In tutte le sue parti?
- L'insegnante ha seguito il lesson plan? Le scelte fatte dal gruppo di progetto si sono dimostrate efficaci rispetto allo svolgimento della lezione e all'obiettivo didattico, cioè far ragionare tutti i bambini sulle inferenze? Nelle parti in cui l'insegnante non avesse seguito il lesson plan, la scelta si è dimostrata funzionale? Come?
- Quali criticità sono emerse durante la lezione? Quali potenzialità rispetto a modalità di svolgimento che non applicavate?
- Gli strumenti osservativi sono stati funzionali, facili da usare? Consentono di osservare le dimensioni di autonomia ed utilizzo delle risorse che ci interessavano? Potrebbero essere migliorati? Come?
- Come è andata la discussione finale? Bambine e bambini hanno parlato tra loro? Hanno argomentato le scelte? Sono arrivati ad una risposta condivisa?

Emergono delle criticità rispetto all'impianto progettato della lezione, ma sono le normali dinamiche di un LS che si rivelano funzionali a far riflettere sull'azione. Le docenti, ad esempio, osservano la difficoltà per gli allievi di seconda di svolgere l'attività, anche perché più lenti a formulare pensieri autonomi per iscritto. L'attività è troppo lunga e il tempo non sufficiente per ricercare le inferenze in tutte le immagini e poi discuterne. Si ipotizza di eliminare qualche immagine, oppure di svolgere il momento di attività degli allievi sui protocolli e quello di discussione collettiva, in due momenti distinti. Alcune insegnanti si dichiarano stupite di quanto tutti gli alunni abbiano lavorato intensamente sul compito e di come al lavorare in coppia si sia dimostrato funzionale, anche quando le risposte non sono risultate corrette da subito.

Dagli interventi delle docenti traspare un'attenzione maggiore al prodotto, al grado di correttezza e completezza delle documentazioni prodotte dagli allievi, sia in termini di protocolli scritti che di partecipazione alla discussione, rispetto al processo. L'attenzione al processo condurrebbe a interrogarsi rispetto a come facilitare l'esplorazione del testo da parte degli allievi, la costruzione di inferenze, e i processi di controllo della correttezza delle ipotesi fatte. Gli obiettivi della lezione erano di natura metacognitiva, ossia capire che, quando leggo una storia o interpreto delle immagini in sequenza, vi sono informazioni che si deducono logicamente ponendo in rapporto porzioni di testo anche lontane, grazie all'intervento delle conoscenze enciclopediche. Diventare consapevole che devo interrogarmi sempre sulla coerenza della narrazione che si va dipanando rispetto ai significati che via via sto costruendo (Bertolini, 2013; Cardarello, Bertolini, 2020).

Per attivare la riflessione comune su nuove consapevolezze metacognitive, la strategia della discussione è fondamentale. Discutere insieme tra pari porta a costruire insieme nuovi significati e far emergere consapevolezze latenti. La discussione a partire da un compito svolto consente di confrontare il proprio lavoro con quello di altri, trovare somiglianze e differenze, rendersi conto di aspetti che erano sfuggiti. Non deve avvenire nell'immediatezza dell'attività, ma può essere anche ripresa dall'insegnante a partire da una sintesi dei protocolli dei ragazzi proposta nei giorni successivi e riproponendo con loro l'interpretazione di singoli pezzi (Bartolini et alii, 1995). In una discussione ben orchestrata dalla docente le idee degli allevi si costruiscono a vicenda in una situazione di intelligenza collettiva che provoca spostamenti diffusi nella zona di sviluppo prossimale (Pontecorvo et alii, 1991).

La riflessione su come orchestrare una discussione efficace era stata curata meno durante la formazione, perché è un aspetto non centrale rispetto alla OM172. Nella riprogettazione del LS le docenti non fanno riferimento alle modalità di svolgimento della discussione, le insegnanti notano che non tutti gli allievi sembrano aver ricontrollato le proprie risposte per trovare eventuali errori, né tantomeno aver capito quali errori avessero fatto e perché. Queste osservazioni le portano a dubitare della capacità logica degli alunni più che a riflettere sulla conduzione della discussione e sui modi per renderla più efficace. Il LS ha sicuramente aiutato le docenti a mettere a fuoco meglio, nella pratica, le dimensioni dell'Ordinanza: cosa si intenda per situazione non nota, cosa siano le risorse e come usarle, cosa si possa intendere per autonomia e come osservarla. Molte, però, escono dalla riprogettazione confermando l'idea che la didattica abbia dei limiti e che le difficoltà di certi allievi non possano essere superate. Questo dipende anche dalla mancata riflessione sulla discussione come strategia didattica, che ne mettese in luce potenzialità, caratteristiche, metodologie. Forse con un'analisi più fine di questa strategia sia in fase di progettazione che di riprogettazione si sarebbero colte maggiormente le potenzialità di cambiamento della didattica insite nel LS e nell'applicazione della OM172.

Parte usuale della riprogettazione di un LS è riflettere sull'attività proposta. Anche in questo caso si riflette su questo. Le insegnanti hanno trovato la "lettura" dell'albo illustrato stimolante per gli allievi. Dall'osservazione dell'agito in classe partono delle considerazioni sul lavoro di coppia e sull'osservazione. Lavorare sugli stessi strumenti osservativi, osservando la stessa lezione e potendosi confrontare con colleghe che hanno fatto la stessa esperienza, si rileva una metodologia efficace per costruire riflessioni e comprensioni comuni. Attiva molte considerazioni, disambigua certi aspetti, come ad esempio cosa si debba intendere per autonomia o per risorsa, o quali siano gli indicatori di attenzione e autonomia, perché tutte hanno osservato ciò di cui si

sta parlando. Il ragionamento collettivo a partire dalla stessa documentazione non nasconde le difficoltà del cambiamento di paradigma, ma né sottolinea le potenzialità. Emerge anche lo scollamento nel modo di intendere i processi di insegnamento ed apprendimento da parte delle insegnanti. Per alcune la comprensione del testo non è una competenza da affinare con la pratica e la proposta di attività significative che vengano discusse tra pari, ma è qualcosa di quasi innato, che i ragazzi di questa età dovrebbero avere, o che comunque si sviluppa da sola con la crescita. L'insegnante può certificare il possesso o no di questa competenza, ma non lavorare per svilupparla. Secondo ampia letteratura, che si fonda su evidenze sperimentali, la comprensione del testo è un'area che si può allenare con esercizio mirato, per cui anche solo con 10 ore di attività mirata si vedono dei miglioramenti nella comprensione degli allievi (Bertolini, 2013; Cardarello, Bertolini, 2020). Invece nelle prospettive di alcuni insegnanti la mancanza di comprensione indicherebbe un problema insito nell'allievo, uno stato e non, come indicato dalla letteratura, l'acquisizione parziale di una competenza che può essere promossa e migliorata con una buona didattica. Questa differenza di concezione si manifesta nelle parole di commento delle insegnanti al LS che stigmatizzano la mancata comprensione di certi studenti, oppure pensano che le risorse non siano funzionali ad allenare la comprensione, ma siano aiuti che impediscono di distinguere chi è competente da chi non lo è, o ancora non registrano le interpretazioni ingenue intermedie degli allievi, come momenti di passaggio verso una comprensione completa, ma solo come errori. Non tutte le docenti la pensano così. Un altro gruppo si interroga sui processi, su come far emergere dubbi ed idee dei ragazzi, come usare le risorse per sostenere l'apprendimento, quali togliere, perché non più necessarie dato le conoscenze ed abilità acquisite, e come sostituirle con altre che consentono di manifestare nuove competenze anche in contesto non noto.

9.2.7 Tracce di riflessione dopo gli scrutini di gennaio

In previsione di vedersi di persona il 10 e l'11 febbraio per il LS, la docente coordinatrice della commissione valutazione e quindi del progetto di formazione invia alcune domande sul giudizio descrittivo e sulla OM172 che si potrebbero affrontare durante la visita con la commissione valutazione. È interessante riflettere su queste domande perché provengono da un'insegnante coinvolta da subito nell'implementazione della riforma, con dei compiti di coordinamento all'interno dell'istituto, che ha seguito webinar e formazioni sull'Ordinanza 172 e ha partecipato ai lavori interni all'istituto per preparare il nuovo documento di valutazione, oltre ad essere stata parte attiva nella costruzione della formazione.

La formulazione di queste domande avviene dopo il passaggio importante degli scrutini del primo quadrimestre. Preparare i documenti di valutazione e condividerli con le famiglie smuove idee e pensieri, crea dubbi, fa mettere in discussione certezze che si pensavano acquisite.

Riportiamo di seguito le domande originali della docente. Alcune riguardano la raccolta di evidenze:

1. *pensare a più prove di verifica per garantire varietà di situazioni, per ciascun obiettivo di apprendimento, magari anche per ciascun obiettivo specifico, non rischiamo una sovrabbondanza di momenti valutativi strutturati?*

2. *elaborare una griglia di osservazione per documentare e tenere traccia dei momenti di verifica o delle attività può non essere così complicato, ma che dire di tutto quanto contribuisce a definire il percorso di un bambino al di fuori di situazioni chiaramente definite, come e dove colloco il momento estemporaneo che ci sembra di aver capito dai webinar della Nigris deve avere comunque rilevanza?*

3. *quanto vale una prova e quanto vale un'osservazione del quotidiano? Come bilanciare entrambi i momenti?*

Altre delle sue domande riguardano la formulazione del giudizio descrittivo, le sue caratteristiche, il margine di libertà del docente:

4. *il principio non è quello di un giudizio calato e su misura dell'alunno, che racconti di lui diversamente dal racconto di un altro? Quindi non sono concepibili giudizi descrittivi condivisi nella scuola che definiscono [nello stesso modo e con le stesse parole] i livelli per ciascuna disciplina. Dove sarebbe il cambiamento?* (questa è la paura di molte docenti che la definizione di livello uguale per tutti contraddica il principio del giudizio descrittivo che faccia emergere il profilo dell'alunno)
5. *all'interno di griglie e di giudizi definiti, rischiamo di crearci una gabbia dove collocare per forza un alunno?*
6. *quanto non è direttamente riconducibile all'obiettivo di apprendimento (attitudine verso la disciplina, motivazione all'apprendimento…) dove può emergere se non nel giudizio descrittivo? Quello globale non è detto che sia condiviso tra tutte le colleghe, magari un bambino ha attitudini, empatia ed inclinazioni specifiche...*

7. *in casi di giudizi non proprio positivi, rendiamo un buon servizio a limitare l'attenzione a ciò che sa fare? Non dovrebbe esserci un feedback reale? (cioè si parla della difficoltà di fornire una fotografia reale di quello che l'alunna sa e non sa fare volendo formulare giudizi in positivo)*

Sono domande problematizzanti, la cui risposta spesso dipende dal contesto, dalla situazione o da decisioni collegiali. Durante l'incontro in presenza con la commissione valutazione si prova a ragionare insieme, senza chiudere immediatamente il discorso con delle risposte. Le domande sono state discusse tutte e rispetto alla domanda 2 sulla raccolta di evidenze le docenti e la ricercatrice hanno ragionato insieme e si sono posti altre domande.

Vanno raccolte tutte? Anche quelle estemporanee? Come assicurarsi che non sia una raccolta episodica, ma che si mantenga una continuità? Come tener traccia di queste osservazioni? Un foglio o tabella discorsiva per ogni bambino da compilare quando emergono delle cose e da allegare al registro? Il quaderno delle annotazioni che poi riporto (anche con foto) sul registro? È possibile inserire uno o più strumenti osservativi tipo griglia in spazi appositivi e compilabili nel registro? Ha senso farlo dato che è uno strumento che apriamo poco a scuola e facciamo fatica a tenere aggiornato (assenze, firma vengono inseriti spesso con giorni di ritardo…). Come immaginare una griglia che aiuti il docente a raccogliere anche le evidenze estemporanee che non sono prevedibili?

Oppure rispetto alla strutturazione del giudizio descrittivo (domanda 4) il gruppo si è interrogato su quali elementi dovrebbe contenere. Non può essere una ripresa degli obiettivi di apprendimento perché sarebbe un doppione, neanche la scrittura degli indicatori che declinino i livelli, perché anche quelli ci sono già. Si può forse fornire il contesto, le situazioni in cui l'alunno dimostra il raggiungimento dell'obiettivo, cioè i modi e i contesti in cui questo apprendimento si manifesta (come nell'esempio A/3 delle LG) oppure si potrebbe andare a descrivere gli obiettivi specifici su cui si è lavorato e che compongono gli obiettivi di apprendimento.

Domande e discussione denotano una situazione in fieri in cui nuove consapevolezze si costruiscono, ma portano a nuove domande. Questo stato transitorio non è solo della docente che pone le domande, ma di tutta la commissione e alcune delle domande emergono anche durante la preparazione del LS.

Nello strutturare il percorso il LS viene inserito circa a metà con intenzionalità. Alle insegnanti, dopo una prima parte formativa per l'acquisizione di conoscenze teoriche e riflessione sui temi dell'Ordinanza in riferimento a obiettivi, dimensioni e osservazione, viene offerto uno spazio ed

un tempo per mettere in pratica e sperimentare azioni didattiche ed osservarne gli esiti, in modo da riflettere su quanto appreso per sostenere processi trasformativi. In realtà il LS sembra spezzare il ritmo della formazione. La sensazione delle ricercatrici è che le docenti lo vivano come un momento altro, dopo il quale fanno fatica a rientrare nel percorso formativo. L'ipotesi è che sarebbe stato forse più efficace se proposto a fine percorso. Anche le docenti che sembrano apprezzarlo come modalità di formazione docente, si fanno delle domande rispetto all'utilità nel fornire loro gli strumenti di base per arrivare in fondo alle questioni e cominciare ad applicare la OM172. Molte sembrano maturare l'importanza e il senso di quanto fatto solo dopo la fine della formazione, nel medio periodo, come emerge da focus group e interviste. Questa sensazione di aver perso il gruppo e la sinergia che si era creata è palpabile nei laboratori successivi al ciclo di LS.

9.2.8 Laboratorio 5 e 5 bis: giudizio descrittivo

L'ultimo laboratorio ha lo scopo di individuare delle proposte di indicazioni per stilare il giudizio descrittivo da condividere con il collegio docenti. Le formatrici presentano il quadro normativo per evidenziare che ci sono varie tipologie di documenti valutativi possibili[71] e che sono tutte ugualmente adeguate secondo il Ministero. E' l'istituto scolastico nella sua autonomia che può scegliere se utilizzare esclusivamente i descrittori dei livelli di apprendimento forniti dal Ministero (LG, p.5) per tutte le discipline e tutti gli obiettivi (modello A/1 delle LG); oppure se costruire propri giudizi descrittivi diversi a seconda di ambiti disciplinari ed obiettivi, che tengano conto delle dimensioni e siano quindi uguali per ogni allievo che abbia raggiunto un certo obiettivo con un certo livello; o ancora se integrare i livelli attribuiti nel quadro di una stessa disciplina con un giudizio descrittivo personalizzato per ogni alunno che contestualizzi le manifestazioni di apprendimento in quella disciplina, esplicitando tipologie di facilitatori, situazioni favorenti, motivazione, approccio alla disciplina, e così via (Modello A/3 delle LG).

Nel gruppo delle insegnanti c'è sgomento, in particolare tra i membri della commissione valutazione, all'idea che si possa presentare un documento di valutazione senza un giudizio descrittivo personalizzato per ogni alunno, la trovano contraria al senso dell'Ordinanza e della nuova valutazione. Sottolineano l'importanza di dare conto del percorso di apprendimento, dell'individualità. Questi, dal loro punto di vista, sono aspetti che non sono messi in luce da un giudizio descrittivo valido per tutti gli alunni che raggiungono l'obiettivo allo stesso livello. Nell'istituto ci si è orientati, sulla base di quanto emerso dai webinar del 2020 del gruppo di

[71] Nelle LG modello A/1 p.8, A/2p.11 e A/3 p.12

lavoro della professoressa Nigris, nell'usare il giudizio descrittivo per contestualizzare l'esperienza di apprendimento individuale, con giudizi personalizzati in tutte le discipline.

La discussione nel gruppo di R&F è intensa e si protrae per tutte e due le ore del quinto laboratorio. Non si riesce a svolgere l'attività prevista di revisione di giudizi descrittivi portati da alcune docenti come esempio, né a decidere nulla sulla proposta da portare in plenaria rispetto a come formulare giudizi descrittivi omogenei all'interno della DD. Per questo, viene aggiunto un appuntamento a quelli previsti dalla formazione in modo da poter portare in plenaria, come risultato del percorso delle R&F, proposte concrete su come formulare il giudizio descrittivo.

Tratteremo insieme le discussioni dei laboratori 5 e 5 bis perché le questioni che emergono sono comuni e concentrate in tre aspetti:

- quali aspetti vanno indicati nel giudizio descrittivo in modo che sia personalizzato, non omologato, omogeneo tra discipline e team-docenti diversi
- come esprimere anche gli aspetti negativi e gestire la comunicazione con le famiglie
- che tipo di linguaggio usare in modo che non sia ambiguo e giudicante, ma oggettivo?

9.2.8.1 Quali elementi inserire nel giudizio descrittivo

Con giudizi descrittivi collegati in maniera così forte con agli obiettivi e le dimensioni, il rischio percepito dalle insegnanti è di presentare giudizi, scritti ad hoc, ma comunque molto simili gli uni agli altri soprattutto per bambini che manifestino il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento allo stesso livello.

> *in italiano mi chiedo quanto si può andare più a fondo per un bambino che aveva avanzato in ascolto e parlato: 'comprende pienamente messaggi ed indicazioni di lavoro orali, coglie il senso globale dei testi ascoltati, partecipa alle conversazioni e racconta esperienze in modo chiaro e con un linguaggio appropriato'… è chiaro che è un giudizio simile a molti altri bambini che hanno lo stesso livello per gli stessi obiettivi ed è chiaro che non viene fuori come faccio io a vedere come ricava informazioni, è implicito che lo fa attraverso ricorso alle domande, ma come faccio a far riferimento di fatto alle attività, per una disciplina complessa con tante dimensioni […] vi suona personalizzato? (2_A_2)*

Le insegnanti continuano ad interrogarsi: Gli obiettivi e la descrizione del livello già indicano molti aspetti, quali elementi si possono aggiungere? Il contesto aiuta a presentare aspetti molto

puntuali, non ci aiuta sulle discipline in senso ampio. Ci si chiede se e come far emergere gli aspetti emotivi, sociali, cognitivi e metacognitivi nel giudizio descrittivo della singola disciplina. Altra proposta è mettere in evidenza aspetti diversi per bambini diversi, invece che restare per tutti su gradazioni degli stessi aspetti. Il rischio percepito è, però, che i giudizi risultino disomogenei sia da bambino a bambino sia nei diversi team-docenti, per lunghezza, e per tipologia di argomenti trattati.

9.2.8.2 Come formulare il giudizio descrittivo

L'altro ambito di confronto riguarda l'esplicitare problemi e situazioni negative. C'è una difficoltà a dire i punti di debolezza oltre che i punti di forza. Le insegnanti si chiedono come sia meglio dire anche quello che l'alunno non sa fare. Da una parte c'è la necessità di chiarezza, di aver chiaro e chiarire dove l'allievo si trovi, sia a lui/lei che alla famiglia, dall'altro non si vuole demoralizzare gli alunni in difficoltà e non si vuole "scrivere nero su bianco" queste difficoltà, dirle nei colloqui viene ritenuto meno problematico.

> *La difficoltà più grande è trovare le parole giuste per precisare delle criticità su cui è necessario insistere, lavorare. Anche perché una volta che si mettono nero su bianco non è così semplice, un conto è parlarne coi genitori, durante il colloquio, viene più semplice. (2_A_5)*

Alcune insegnanti fanno esplicito riferimento alla formazione svolta due anni prima nell'istituto sul ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) che ha portato molte a ragionare sempre nei termini del funzionamento e delle condizioni che facilitano o ostacolano il raggiungimento degli obiettivi e di come portare tutti a raggiungerli. Partendo da questo approccio le insegnanti ipotizzano di formulare il documento di valutazione sulla base di quali sono le condizioni secondo le quali l'apprendimento si manifesta. Per queste docenti, contrariamente a quanto succedeva con il voto in decimi questo nuovo approccio alla valutazione forza l'insegnante a riflettere sul suo operato, ed eventualmente modificarlo.

> *questo bambino ha avuto tutte le opportunità per affrontare questo argomento? Forse questa formazione [sul ICF]ci ha modificato il modo di vedere le cose che non vanno bene e piuttosto che attribuirle al bambino ci poniamo il problema: ma sarà stato messo in condizione di fare meglio? Questo potrebbe spiegare la nostra difficoltà ad esprimere giudizi bassi. (2_A_6)*

Secondo queste docenti la riforma, declinando gli obiettivi, e dando già dei descrittori che fanno riferimento a continuità ed autonomia, aiuterebbe a trasmettere gli aspetti negativi che sono

impliciti nel livello e a differenziare. Di seguito un esempio di giudizio descrittivo scritto da una docente della DD concentrandosi su quello che l'alunna sa fare, circoscrivendo le situazioni in cui sa farlo o parlando dei facilitatori utilizzati.

> *L'alunno si sta accostando allo studio dei numeri avvalendosi e prediligendo la guida dell'insegnante, verso cui mostra fiducia e affetto. Sa leggerli e scriverli generalmente in modo corretto e, supportato da un linguaggio coerente con esperienze di apprendimento pratiche e manipolative, prova a confrontarli e ad individuarne l'ordine orientandosi sulla linea. Conta oralmente in senso progressivo e regressivo e riesce ad individuare piccole quantità di oggetti mostrati. Si avvia all'esecuzione delle addizioni con l'ausilio delle risorse fornite. Riconosce nelle immagini informazioni numeriche. Si orienta nello spazio vissuto utilizzando i principali indicatori spaziali. (Classe 1° matematica – livello in fase di prima acuisizione su tutti gli obiettivi)*

D'altra parte, non tutte le docenti sono convinte che basti contestualizzare in quali condizioni si riesce a raggiungere gli obiettivi, perché ai genitori arrivi chiaro il messaggio della difficoltà in cui si trova la figlia/o. Ad esempio, se si parla di leggere in maniera scorrevole indicando la "lettura preparata a casa" per indicare la situazione nota e risorse fornite, non si può dare per scontato che i genitori capiscano che la lettura non preparata non è scorrevole. Molte esprimono perplessità sul fatto che giudizi di questo tipo arrivino a famiglie senza strumenti, che potrebbero far fatica a capire quali siano gli aspetti da migliorare. Queste insegnanti denunciano una resistenza da parte di colleghe e dirigenza a raccontare anche gli aspetti negativi. Una di loro definisce questo atteggiamento "omertoso" (2_D_1) e indica che sarebbe peggiorato dopo l'Ordinanza. Proprio la OM172 renderebbe ancora più difficile essere chiari ed espliciti nel raccontare le difficoltà. Le formatrici chiedono cosa sia cambiato se la difficoltà ad esprimersi in negativo c'era anche prima. Un'insegnante risponde che "Il numero è numero, qui è diverso, si tratta di dare le parole giuste" (2_D_1). Alcune insegnanti parlano di "livelli tabù", mettendo in evidenza la pressione a cui sarebbero sottoposte le insegnanti che attribuisco il livello *base* o *in fase di prima acquisizione*. Una insegnante dichiara di non attribuire volentieri questi livelli "perché mi mette in discussione" come docente (2_D_1).

Il sospetto è che in qualche modo l'opacità del voto, che sintetizzava aspetti anche molto diversi di una stessa disciplina, aiutasse a dire e non dire. L'insegnante poteva attribuire un"7" e poi a parole indicare le difficoltà, ma il genitore vedeva comunque "7" ed era più contento. Dovendo attribuire il livello di raggiungimento di uno specifico obiettivo, lo stesso alunno adesso può

trovare nel documento di valutazione dei "base" e questi aprono a molte più contestazioni da parte del genitore. E' questa la prospettiva secondo la quale 4 livelli sarebbero troppo pochi e che ci sia necessità di avere una scala più ampia, con almeno 5 livelli. È un'idea sempre legata alla valutazione precedente, che ripropone la scala 6-10, quella dei voti realmente usati in primaria.

Per cercare un compromesso alcune insegnanti propongono di individuare le aree di miglioramento, e formulare chiaramente quali saranno i prossimi passi da compiere. Ma non tutte le docenti sono d'accordo. Secondo alcune, questi passaggi sono propri della vita di classe e del ruolo del docente e non servirebbe né scriverli nel documento di valutazione né dichiararli alla famiglia. Ancora una volta questi commenti fanno sorgere il dubbio che ci sia una poca chiarezza delle docenti rispetto a come osservare il livello di apprendimento degli alunni, come indicare i passi successivi che questi devono compiere nel proprio percorso e come spiegare alla famiglia quali strategie di recupero sono state messe in campo.

Alcune insegnanti reagiscono alla lettura dell'esempio di giudizio descrittivo appena riportato, come se fosso un esercizio di retorica. Secondo queste docenti, certi genitori non vogliono accettare i limiti dei figli e quindi, perché capiscano, non è sufficiente dire quello che i loro figli sanno fare, con o senza facilitatori, senza enfatizzare quello che non sanno fare, ma dandolo per scontato per differenza o anche segnalando i passi successivi da compiere. Sempre secondo queste docenti la valutazione oggettiva imporrebbe di dire tutta la verità così com'è. Scrivere dei giudizi articolati sarebbe una perdita di tempo non funzionale allo scopo della valutazione e del documento che è spiegare alle famiglie come è il bambino.

Nel commentare il giudizio in questione una docente dice:

> *un giudizio corretto, però stiamo ragionando metacognitivamente, non con la realtà. Nella realtà quotidiana io ho delle persone, ho dei genitori che hanno un linguaggio minimo, per poter leggere una cosa del genere, […] quindi tutto questo parapà serve a livello universitario, io ci sto pure, ci gioco, ma non serve ad un genitore che deve agire su un figlio. Questa è la mia semplice opinione in quanto madre e in quanto insegnante. Poi se ragioniamo, se facciamo un esercizio di pura astrazione per cui serve, serve tutto, forse. Io vedo dalla realtà no, vedo genitori complicati che non sono in grado di comprendere questo tipo di giudizio e non sono in grado di vedere le difficoltà dei figli, non le vedono, non le vogliono vedere, è realtà attuale, esprimo una mia opinione. Siamo d'accordo su tutto, ma è un lavoro in più che a me toglie il tempo di lavoro con*

> *il ragazzino dove il genitore spesso è assente perché non lo vuole vedere, […] io ho tanti casi di genitori stranieri dove sono scarsi nel linguaggio, ma c'è un rispetto dell'insegnante che mi lascia operare, che io a volte arrivo molto più in alto. Quando io arrivo con il genitore che mi comprende un giudizio del genere* (il giudizio formulato dalla collega appena letto) *io ho a volte dei muri spaventosi […] proprio quei genitori che non vogliono vedere e si agganciano a quello che sa fare il bambino. Dopo il giudizio ce lo ritorceva contro perché andava a trovare il cavillo laddove tu non operavi. (2_D_2)*

Questo intervento è esemplificativo di questa visione della nuova valutazione come controproducente sul piano della comunicazione nei rapporti con le famiglie. Lo è per una serie di motivi. Pare emergano sentimenti negativi di fatica e frustrazione, ma è difficile arrivare al cuore del problema. Sicuramente si evidenzia una difficoltà nei rapporti coi genitori, o sia che abbiano pochi strumenti e non si ritengono in grado di capire giudizi articolati, sia che al contrario abbiano troppi strumenti dialettici e quindi enfatizzino la parte positiva oppure chiedano conto al docente delle strategie di recupero che ha messo in campo. D'altra parte, però, i genitori con pochi strumenti che si affidano al docente, vengono identificati come elementi positivi perché non mettono in discussione quello che fa la scuola, ma poi si parla dei genitori che dovrebbero "agire su un figlio". I confini a cui si riferiscono le insegnanti tra quando il genitore deve o non deve intervenire non sono chiari.

La formulazione di un giudizio descrittivo sembra essere percepita da queste insegnanti non come parte integrante del lavoro del docente, non come un momento di riflessione e condivisione nel team per esplicitare delle idee sugli alunni e immaginare insieme in che direzione procedere, ma come una perdita di tempo: "a me toglie il tempo di lavoro con il ragazzino dove il genitore spesso è assente perché non lo vuole vedere [il problema]". Le fatiche e difficoltà coi genitori erano le stesse, i casi specifici a cui le insegnanti fanno riferimento sono tutti precedenti l'introduzione della OM172, ma emerge l'idea che il passaggio della valutazione fosse più veloce con il voto e non dovendo mettere nessun commento nero su bianco si evitasse che "il giudizio ce lo ritorceva contro perché andava a trovare il cavillo laddove tu non operavi".

Allo stesso tempo alcune insegnanti definiscono come ingiusto non attribuire il livello *avanzato* nel primo quadrimestre, nel caso in cui non sia ancora stato possibile proporre delle *situazioni non note*. Secondo un'insegnante in particolare, "se c'è un alunno che mi ha dimostrato una piena padronanza nelle attività proposte, perché non devo dargli un avanzato?" (2_A_2). Il livello avanzato certifica che l'alunno abbia raggiunto l'obiettivo anche in situazione non nota. Se il

docente non né ha proposte, per scelta o per errore, non può attribuire il livello a nessuno. Questo dato non può essere visto come un far ricadere sull'allievo una mancanza del docente che può essere sanata fingendo un livello non verificato. In un percorso di apprendimento le attività in situazione non nota vanno proposte con gradualità; quindi, il docente potrebbe non averne ancora presentate perché sta aspettando di consolidare certi aspetti. Per questo la dimostrazione del pieno raggiungimento dell'obiettivo si potrà manifestare solo dopo questo tempo di iniziale sedimentazione. Se non accettiamo questa idea del percorso e della gradualità il livello *avanzato* rischia di essere solo di quegli allievi che lo hanno maturato a prescindere dalla scuola. Se gli obiettivi di apprendimento sono identificati con gradualità sulla base dell'annualità è comunque normalmente possibile presentare una prova in situazione non nota per quadrimestre. Il non farlo deve essere l'eccezione e non la regola.

9.2.8.3 Riflessioni conclusive

Il cambio di prospettiva che richiede l'Ordinanza e cuore delle difficoltà espresse dalle docenti, come vedremo anche nei focus group, è l'idea che tutti debbano raggiungere gli obiettivi di apprendimento chiave, quelli presentati nel documento di valutazione, ma manifestino l'apprendimento in condizioni diverse. A cambiare è il modo, espresso dal livello, in cui ciascuno arriva all'obiettivo. Il voto invece diceva quanto ciascuno arrivava vicino al pieno raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento, prevedendo dunque il caso che l'obiettivo non fosse sempre e per tutti pienamente raggiungibile. Il passaggio è dalla valutazione di un prodotto, alla descrizione di un processo di apprendimento. La OM172 impone all'insegnante di interrogarsi su come portare tutti al raggiungimento dell'obiettivo, strutturando quali attività, con quali risorse, offrendo quali feedback. I livelli che le docenti vedono ancora come misura dell'apprendimento dell'allievo sono in realtà specchio dell'attività didattica.

Dalla discussione emerge come alcune insegnanti siano in cammino verso l'acquisizione di queste nuove consapevolezze e rivendichino che il lavoro del docente è "un cercare sempre". Una visione dell'insegnante ricercatore, come colui che si pone le giuste domande. In questa prospettiva la nuova valutazione risolve dei problemi perché non sintetizza tutto in un voto, ma l'attribuzione del livello per ciascun obiettivo di apprendimento e la composizione del giudizio descrittivo sono occasioni per chiarirsi le idee tra insegnanti. Per poter esprimere un giudizio che tenga in conto delle dimensioni, le insegnanti devono darsi degli strumenti, sono costrette ad osservare e a condividere più aspetti di prima, questo modo di procede sostiene la postura di ricerca. A questa idea dell'insegnante come ricercatore si contrappone la visione dell'insegnante come il professionista dei punti fermi, delle certezze, che non pone domande, ma ha verso

l'esterno solo risposte certe e che non ha bisogno di spiegare le proprie intenzionalità. Sono le visioni diverse del professionista evidenziate da Schon (1983).

Solo un'insegnante nelle 4 ore di discussione fa riferimento alle tempistiche sbagliate di introduzione dell'Ordinanza. Questa insegnante fa riferimento l'espressione usata dalla professoressa Nigris nei webinar dell'anno scolastico precedente sulla necessità di "salire su un treno in corsa", e si ribella dicendo che "non è una cosa serie perché siamo noi che dobbiamo metterci la faccia" (2_A_4). Come vedremo in altri contesti questo aspetto emerge molto di più.

Al termine dell'incontro si cerca di fare il punto su cosa restituire in plenaria. Si chiede alle docenti stesse cosa sia per loro importante, utile e necessario condividere con le colleghe rispetto al percorso fatto. Le insegnanti identificano la condivisione delle riflessioni emerse durante la formazione sulla formulazione del giudizio descrittivo come uno dei passaggi da condividere. Questa la sintesi costruita insieme alle docenti:

I giudizi descrittivi devono far riferimento:

- ➢ *agli obiettivi di apprendimento*
- ➢ *alle dimensioni utilizzandole per contestualizzare gli apprendimenti*

Possono far riferimento:

- ➢ *ad una sintesi del percorso di apprendimento dell'alunno, dando spazio all'autovalutazione ove possibile*
- ➢ *ai processi cognitivi e metacognitivi emotivi e sociali o nella parte descrittiva legata alla disciplina o in parte più globale*

Evitare un linguaggio giudicante o ambiguo come: "in modo abbastanza sicuro"; "sono adeguate"

Altri aspetti da condividere in plenaria sono le riflessioni sul legame tra traguardi, oiettivi di apprendimento e obiettivi specifici, la progettazione tenendo conto delle dimensioni e il collegamento tra risorse e autonomia. Si decide di condividere anche i passaggi successivi che le docenti della R&F propongono di compiere come DD:

- rimodulare/rivedere gli **obiettivi di apprendimento,** anche formulando gli obiettivi specifici collegati;

- continuare a ragionare sulle **dimensioni progettando in team** dei **percorsi /attività / verifiche** e mettendoli a disposizione dei colleghi raccogliendoli in repository
- progettare in team **un percorso interdisciplinare** all'anno
- costruire **strumenti osservativi** a partire dagli indicatori di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento
- condividere **la formulazione di giudizi** particolarmente ostici a partire dalle evidenze raccolte, questo **esercizio di scrittura comune** si deve compiere a partire da casi concreti, anche per classi parallele, in modo da aumentare la condivisione

9.2.8.4 Una critica inaspettata

Al termine del laboratorio 5bis un'insegnante lancia una prospettiva diversa dicendo che per lei gli ultimi due incontri avrebbero dovuto essere la partenza, un brainstorming in cui ognuno avrebbe potuto esprimere la sua opinione, lanciare le sue idee e poi partendo di lì, arrivare in fondo al percorso avendo fatto il punto. Per questa insegnante, il tema vero, il nodo da chiarire era il giudizio descrittivo, più degli altri aspetti trattati. "Per me, per altro, è il più grande tarlo come stenderlo; quindi, sono partita dal desiderio di capire quello" (2_D_3). Per questo dedicare uno spazio solo alla fine del percorso formativo per esprimere i dubbi su questo aspetto centrale, non ha consentito di approfondirlo sufficientemente, ma ha lasciato molti dubbi da chiarire e molte cose da chiarire. La stessa insegnante afferma che: "L'incontro mi è piaciuto perché abbiamo trattato il vero problema; invece, le cose fatte fino ad adesso sono state interessanti da un punto di visto accademico, ma non mi sono servite alla scrittura del giudizio." (2_D_3). Questo punto di vista originale evidenzia un problema sulla progressione didattica della formazione, sull'ordine di presentazione degli argomenti. L'insegnante dice che avrebbe preferito partire dai dubbi per chiarirli poco alla volta, anche se molti dei dubbi emersi in questi due incontri erano poco collegati alla nuova valutazione, ma sono riconducibili principalmente ad aspetti che prima venivano messi in ombra dalla mancanza di trasparenza del voto numerico, pensiamo al lungo dibattito, ad esempio sulla stesura di giudizi negativi. Il dubbio, però, è che non sia una questione di progressione, perché il percorso era stato condiviso sin dall'inizio con le tappe e gli argomenti trattati di volta in volta. Infatti, la docente stessa dice: "io pensavo che ci saremmo arrivate ad un punto tale che lo avremmo saputo costruire in maniera piuttosto facile, proprio perché c'era il percorso".

Di fronte a questa presa di posizione, sorge nelle formatrici il dubbio che gli altri aspetti affrontati nella formazione e più legati all'attività didattica siano considerati meno problematici o

comunque le insegnanti non vogliano rivederli e ripensarli. Altre docenti fanno riferimento al fatto che le cose vengono fatte e che queste richieste di cambiamento sono degli "appesantimenti" inutili del loro lavoro. È come se la scrittura del giudizio descrittivo fosse percepito da molte di loro come un adempimento burocratico necessario, da svolgere in modo corretto, ma l'azione didattica in classe fosse altro, come se i due aspetti fossero disgiunti. Questa percezione è uno degli aspetti da smontare per ottenere una innovazione con reale cambiamento.

9.2.9 Questionario online sul giudizio descrittivo e conclusione del percorso

L'andamento dei due incontri laboratoriali e quest'ultima critica fanno nascere l'esigenza nelle formatrici di analizzare meglio questi aspetti. Quindi si propone un questionario a tutto il collegio docenti prima dell'ultima plenaria. Come abbiamo visto (si veda il paragrafo 7.2.3.2) il questionario, a cui hanno risposto 73 docenti, prevedeva tre domande.

D1: Tra le molte funzioni della valutazione, quanto ti sembrano rilevanti quelle indicate? (da 0 non rilevante a 5 molto rilevante)

Tabella 47 Grado di accordo delle docenti rispetto alla rilevanza delle funzioni della valutazione indicate

	Moda	**Media**	**Deviazione Standard**
Valorizzare lo studente	5	4,18	1,12
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	4	3,96	0,97
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	3,66	1,07
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	4	3,64	1,22
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	4	3,60	1,20
Fornire indicatori di efficacia al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	3	2,37	1,35
Premiare gli studenti migliori	0	1,64	1,51

I dati non sono immediatamente confrontabili con quelli della domanda 7 del questionario iniziale, che era una domanda a scelta multipla con una sola possibilità di risposta e non una scala autoancorante come in questo caso. La domanda è stata formulata in maniera diversa perché l'intenzione della ricercatrice non era di avere un confronto pre-post formazione per una serie di motivi. I questionari iniziali e finali erano troppo diversi per poter paragonare le risposte, come

molto diverso è il numero dei rispondenti, 40 nel questionario iniziale e 73 in quello prima dell'ultima plenaria. Le tre domande poste prima dell'ultima plenaria erano funzionali prima di tutto a scatenare una riflessione nelle docenti e creare un legame diretto tra funzione della valutazione e formulazione del giudizio descrittivo, da qui l'opportunità di utilizzare due scale autoancoranti.

Tutto ciò premesso, si possono comunque svolgere alcune riflessioni sulla base dell'andamento tendenziale. Come si vede l'ordine degli item maggiormente scelti nel questionario iniziale (tabella 48), o con un grado maggiore di accordo nel questionario dell'ultima plenaria (tabella 47), sono molto diversi.

Tabella 48 Risposte delle docenti di Es2 alla domanda 7 del questionario iniziale, in ordine di opzione maggiormente scelta.

	Es2	
	N	%
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	15	37,5%
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	11	27,5%
Valorizzare lo studente	9	22,5%
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	2	5%
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	2	5%
Altro	1	2,5%
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)		0%
Totale	40	100%

La funzione più rilevante della valutazione, tra quelle indicate, secondo le docenti è *Valorizzare lo studente*, a cui il 53% delle rispondenti attribuisce una grande rilevanza (5). Questa affermazione era emersa come importante, anche se non al primo, ma al terzo posto delle scelte del questionario iniziale con 9 risposte su 40 rispondenti (22,5%). *Premiare gli studenti migliori* risulta essere la funzione meno rilevante, col 36% delle rispondenti che attribuisce nessuna

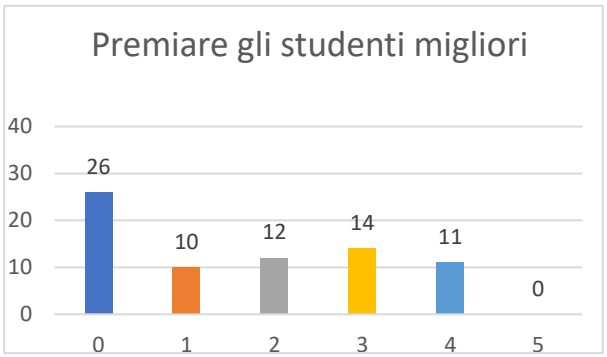
rilevanza (0) a questa funzione. È questa l'unica funzione della valutazione che è ritenuta dalla maggioranza delle insegnanti come non rilevante, con il 69% che assegna punteggi da 0 a 2.

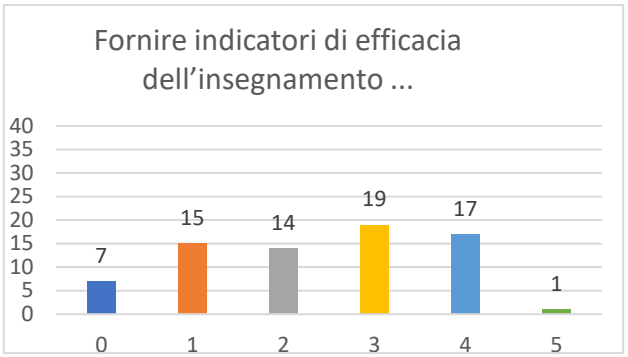
Altra funzione relativamente poco importante è *Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)*, in questo caso il 51% delle docenti da punteggi da 3 a 5, mentre il 49% delle docenti da 0 a 2, con 3 come valore prevalente, nel questionario iniziale nessuna insegnante aveva scelto questa risposta.

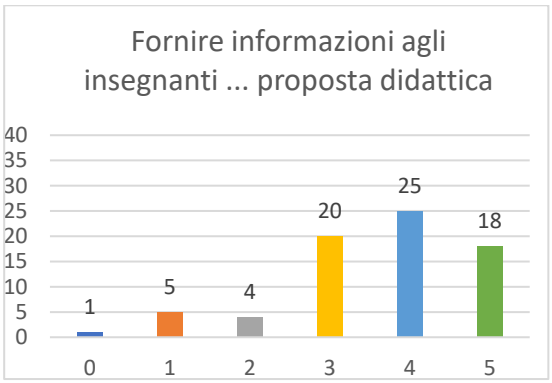
Per tutte le altre funzioni indicate, la maggioranza dei docenti da punteggi da 3 a 5, quindi ritenendole comunque aspetti rilevanti della valutazione anche se non preponderanti. Tra queste *Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento* ha il 93% delle docenti che esprimono un valore da 3 a 5, e *Stabilire i livelli di competenza degli studenti* l'89% di risposte tra i livelli 3 e 5. Nel questionario iniziale questi aspetti erano stati scelti rispettivamente da 11 e 2 docenti (su 40 rispondenti), con una frequenza percentuale pari a 27,5% e 5%.

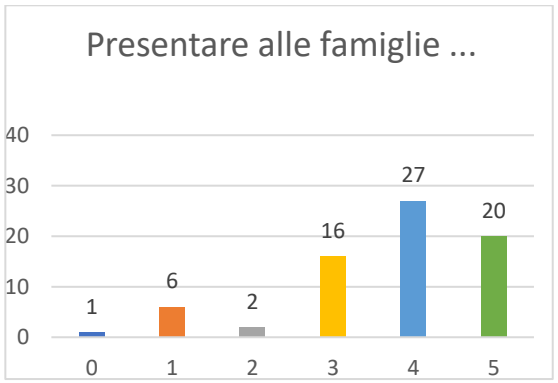
Rispetto agli item *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* e *Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* l'86% delle rispondenti da un valore da 3 a 5 e il 14% da 0 a 2. Nel questionario iniziale la prima affermazione era stata scelta da soli 2 insegnati (5%), mentre la seconda da 15 docenti (37,5%). Quest'ultima è la funzione scelta di più nel primo questionario. Nelle risposte al questionario che precede l'ultima plenaria, invece, diventano preponderanti le funzioni della valutazione che vedono lo studente al centro. Nonostante le premesse fatte sulle differenze tra i due questionari, riteniamo comunque interessante un dato di questo tipo nella parte conclusiva di un percorso formativo che ha posto l'attenzione sui processi di apprendimento.

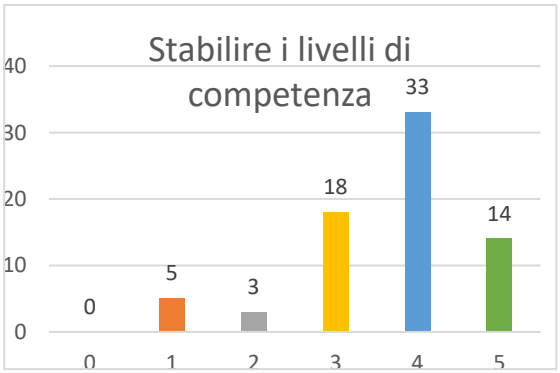
Figura 37 Grado di accordo delle docenti rispetto alle funzioni della valutazione prima della plenaria conclusiva

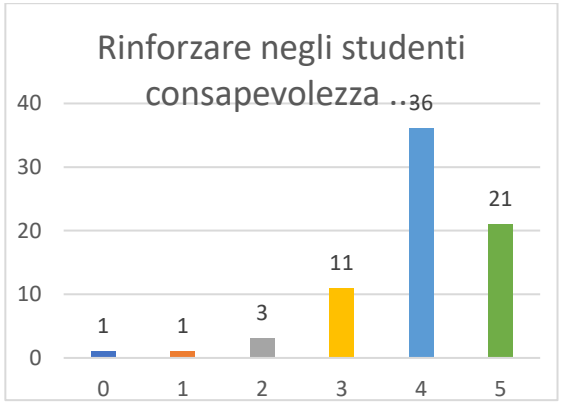

Premiare gli studenti migliori
40
30
20
10
0
26
10
12
14
11
0
0
1
2
3
4
5

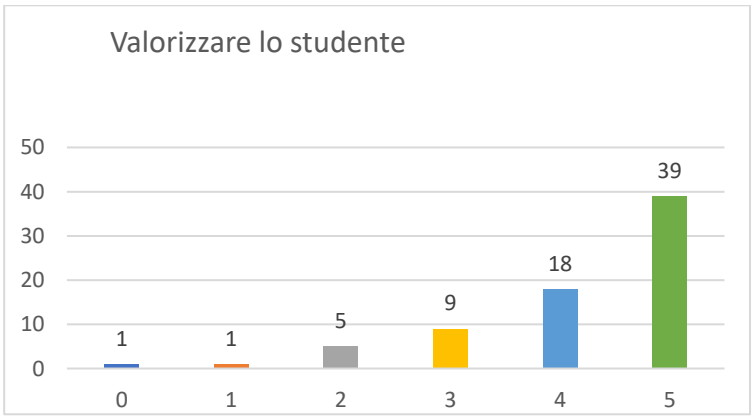

Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento ...
40
35
30
25
20
15
10
5
0
7
15
14
19
17
1
0
1
2
3
4
5


Fornire informazioni agli insegnanti ... proposta didattica
40
35
30
25
20
15
10
5
0
1
5
4
20
25
18
0
1
2
3
4
5


Presentare alle famiglie ...
40
30
20
10
0
1
6
2
16
27
20
0
1
2
3
4
5


Stabilire i livelli di competenza
40
30
20
10
0
0
5
3
18
33
14
0
1
2
3
4
5


Rinforzare negli studenti consapevolezza ...
40
30
20
10
0
1
1
3
11
36
21
0
1
2
3
4
5


Valorizzare lo studente
50
40
30
20
10
0
1
1
5
9
18
39
0
1
2
3
4
5

Consideriamo adesso la seconda domanda proposta (D2): *Quanto queste possibili funzioni della valutazione devono essere svolte dal giudizio descrittivo? (da 0 per niente a 5 solo con il giudizio descrittivo)*

La dinamica delle risposte è molto simile alla batteria precedente, anche se le valutazioni espresse per ogni item sono globalmente più basse, con nessun item che ha una moda uguale a 5 o una media superiore a 4, questo porterebbe a pensare che ci sia una cesura nella mente delle docenti tra valutazione e giudizio descrittivo, tanto da non saper individuare bene quali funzioni della valutazione vengano svolte da questo. Coerentemente con quanto emerso con la prima domanda, il giudizio descrittivo nell'opinione delle insegnanti coinvolte non serve a *Premiare gli studenti migliori*, con il 64% delle docenti che attribuisce valori da 0 a 2, d'altra parte questa non era vissuta come una delle funzioni principali della valutazione anche in D1. Il ruolo del giudizio descrittivo inteso come utile per *Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR)* ha una rilevanza appena sopra la media, con 3 come valore espresso dalla maggioranza (30%), ma un 45% che attribuisce valori da 0 a 2.

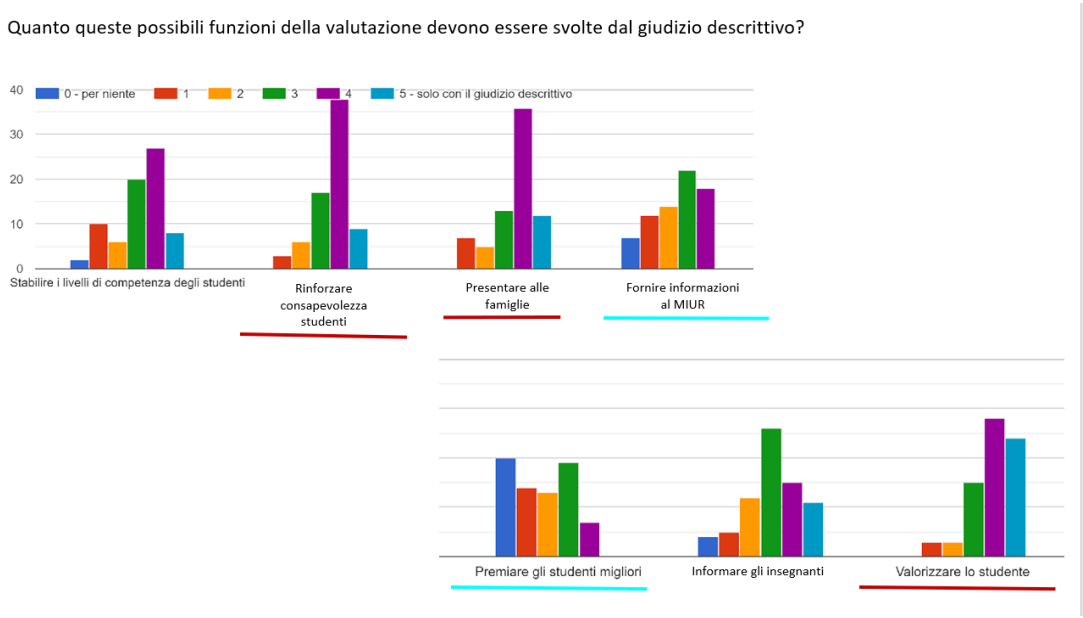
Tabella 49 Grado di accordo delle docenti rispetto alle funzioni della valutazione che debbano essere svolte dal giudizio descrittivo.

	Moda	**Media**	**Deviazione Standard**
Valorizzare lo studente	4	3,92	1,03
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	4	3,60	0,96
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	4	3,56	1,11
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	3,15	1,29
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	3	3,04	1,28
Fornire indicatori di efficacia al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	3	2,44	1,28
Premiare gli studenti migliori	0	1,71	1,36

Il giudizio descrittivo per le insegnanti deve servire principalmente per *Valorizzare lo studente* (92% si esprime da 3 a 5), *Rinforzare negli studenti la consapevolezza del proprio livello di apprendimento* (88% si esprime da 3 a 5) e *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* (84% da 3 a 5). Interessante notare come, però, la funzione di *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* per le docenti non debba

essere svolta quasi esclusivamente dal giudizio descrittivo, sembrano che ci siano altri dispositivi che possono farlo.

Figura 38 Grafici riepilogativi delle risposte delle docenti a D2. Sottolineati in azzurro gli item con un più basso livello di accordo e in rosso quelli con un grado più alto.



Il giudizio descrittivo svolge un ruolo, secondo le rispondenti, sia per *Stabilire livelli di competenza degli studenti* (75% da 3 a 5) che per *Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica*, anche se in questo caso il valore più frequente è 3, solo il 71% esprime valori dal 3 al 5 e 12% lo ritiene non importante attribuendo con valori da 0 a 1.

Confrontando il grado di accordo rispetto a questo ultimo item nelle risposte a D1 e D2 è interessante notare come, mentre la valutazione è vissuta come un momento importante per aprire una riflessione sulla propria didattica, questa riflessione non è strettamente collegata alla formulazione di un giudizio descrittivo. Sicuramente la rimodulazione dei propri interventi è molto legata alla quotidiana raccolta di evidente, ma si potrebbe considerare la scrittura del giudizio descrittivo come un'opportunità di presa di distanza dal flusso delle attività e riflessione globale sull'andamento degli apprendimenti fino a quel momento. Evidentemente per molte docenti di Es2 non è percepito in questo modo.

Rispetto alla domanda aperta (D3): *quali sono le difficoltà che hai incontrato ad articolare i giudizi descrittivi?*;, che fa riferimento agli scrutini del primo quadrimestre, abbiamo ricondotto

le 73 risposte fornite in 5 categorie (vedi metodologia nel paragrafo 7.2.3.), come da tabella seguente.

Tabella 50 Codifica delle risposte delle docenti alla domanda aperta sulle difficoltà nell'articolare giudizi descrittivi

categoria	**#**	**%**	**Esempi**
Linguaggio	27	36,99	Fare un giudizio chiaro e comprensibile per i genitori.... Non utilizzando mai espressioni in negativo / evitare un quadro di insieme troppo ridondante e privo di ripetizioni / Non sbagliare i termini che potevano essere mal interpretati dalla famiglia / scegliere la terminologia adatta per descrivere ciò che realmente osservo / Trovare le parole per esprimere le difficoltà degli alunni senza usare termini negativi; trovare avverbi e aggettivi giusti per modulare il giudizio in base al livello
Quadro comune	14	19,18	Le LG non sempre aiutano […] che ciascun Istituto e' tenuto a interpretare in maniera corretta e equilibrata, ma senza rinunciare alla propria autonomia progettuale e valutativa. / dovrebbero essere condivisi almeno per classi parallele / avere delle griglie orientative / la condivisione di un linguaggio comune che possa permettere di lavorare in una direzione e ottica comune rispetto alle varie dimensioni da tener conto durante la valutazione
Processi	14	19,18	La condivisione degli strumenti di rilevazione e l'analisi dei contenuti osservati / Difficoltà iniziali dovute alla modalità e alla tipologia degli aspetti che dovevano essere presi in considerazione per articolare il giudizio descrittivo /Necessità di riferire il giudizio agli obiettivi di apprendimento ma evidenziando al contempo gli articolati processi metacognitivi, emotivi e sociali nel rispetto dei criteri di analiticità, affidabilità e validità.
Tempo	3	4,11	Vista l'impossibilità di compilazione nel tempo-scuola, la maggiore difficoltà é stata la mancanza di un tempo congruo dedicato.
Nessuno	13	17,81	Nel 1992, anno in cui sono entrata nel mondo della scuola, venivano formulati giudizi descrittivi, quindi non ho incontrato difficoltà.
Altro	2		

Il *linguaggio* da usare per formulare il giudizio sembra essere un problema particolarmente sentito. 27 risposte vengono codificate in questo modo e 14 tra queste fanno espressamente riferimento a "trovare le parole". Avere un *quadro comune* di riferimento per come redigere il giudizio descrittivo all'interno dell'istituto è un altro aspetto strettamente legato alla

formulazione del giudizio in fase di scrutinio ed è sentito come problematico dalle insegnanti (14 risposte codificate). I cambiamenti alla didattica e la raccolta di evidenze durante il quadrimestre, codificati nella categoria *processi*, sono stati vissuti come problematici dal 19% delle rispondenti (14 codifiche), mentre il 18% (13 codifiche) riporta di non aver avuto nessun problema e 5 risposte fanno riferimento alla necessità di tempi più lunghi o non danno indicazioni. Quindi, emerge che la problematicità legata alle novità introdotte dall'Ordinanza in termini di raccolta di evidenze e cambiamenti nelle attività didattiche sia percepita come minoritaria. Invece gli aspetti vissuti in maniera preponderante come problematici, cioè quelli di avere un linguaggio adeguato e un quadro di riferimento comune a livello di istituto, sono aspetti della stesura della valutazione intermedia e finale che avrebbero dovuto presentarsi anche con la valutazione precedente, seppur limitatamente alla parte del giudizio globale.

Una delle risposte fornite si presenta come di particolare interesse perché tocca molti dei temi al cuore della OM172, l'apparente contraddittorietà tra alcune delle opinioni espresse e il fatto che riporti temi affrontati durante le formazioni e le plenarie senza problematizzarli, con degli impliciti che non sono sempre chiari per il lettore. Per questi motivi durante l'incontro finale con il collegio docenti, oltre a presentare e commentare in modo aggregato e in plenaria i risultati dell'ultimo questionario, proprio a partire dall'analisi discussione di questa risposta, si cerca di recuperare e riepilogare gli elementi che le formatrici ritengono centrali.

Presentiamo di seguito sia lo stralcio del questionario che l'analisi effettuata.

> *Nel giudizio descrittivo intervengono una molteplicità di fattori ed elementi osservabili ma non sempre quantificabili; il bambino è in continua evoluzione. Ci è stato detto che ciò che si deve valutare é come il bambino arriva agli apprendimenti. Che tutti arrivano. Non é così nella realtà scolastica. Le difficoltà sono notevoli e non sempre è possibile dare un'evidenza veritiera e conforme alla realtà. Quello che viene chiesto di fare molte insegnanti lo facevano già... dopo questo corso le idee sono poche e ancora confuse. Abbiamo un panorama di prove e modalità con cui somministrarle, occhiali nuovi per valutare il percorso e non il prodotto, ma si evince che é sempre rimandato al singolo una formulazione coerente, oggettiva e corretta (per chi?) del livello raggiunto dall'alunno.*

Cerchiamo di analizzare questa risposta passaggio per passaggio.

Nel giudizio descrittivo intervengono una molteplicità di fattori ed elementi osservabili ma non sempre quantificabili; il bambino è in continua evoluzione.

L'idea del bambino come soggetto in evoluzione è un'affermazione in coerenza con la OM172. Infatti, l'Ordinanza esplicita la necessità di:

- *attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni;*
- *rappresentare in trasparenza gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti;*
- *una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti;*
- *promuovere autovalutazione e documentare lo sviluppo dell'identità personale*

Le osservazioni alla base del giudizio descrittivo possono essere sia quantitative che qualitative, perché dovrebbero tenere traccia di come il bambino raggiunge l'obiettivo di apprendimento. Il giudizio descrittivo, infatti, dovrebbe essere riferito agli obiettivi e correlato ai livelli, ed evidenziare i punti di forza, ma anche gli aspetti del processo di insegnamento- apprendimento su cui intervenire. La prospettiva è formativa e va nella direzione dell'inclusione, come ispirata dal modello ICF, perché si pone come obiettivo il raggiungimento per tutti degli obiettivi di apprendimento. Il fatto che le osservazioni non siano sempre "quantificabili" poteva essere un problema prima quando la sintesi andava fatta con un voto numerico.

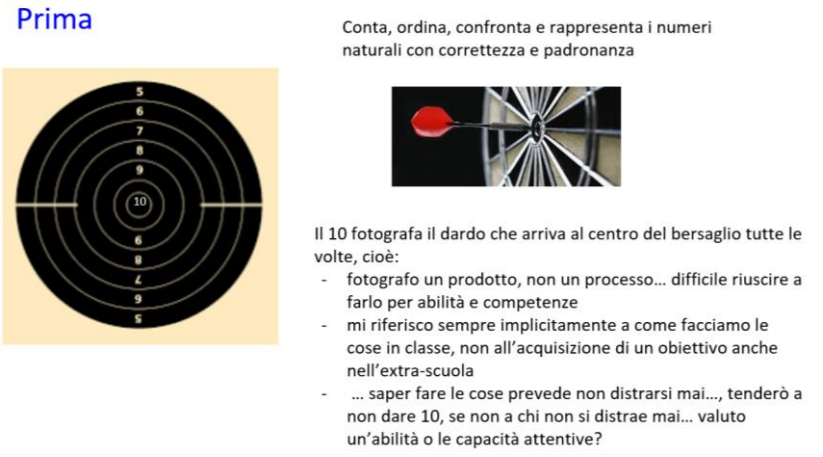
> *Ci è stato detto che ciò che si deve valutare é come il bambino arriva agli apprendimenti. Che tutti arrivano. Non é così nella realtà scolastica.*

Sullo sfondo sembra far capolino l'idea che, se i bambini non arrivano all'apprendimento, è colpa loro e che non ci siano modi in cui la didattica del docente può sostenere tutti i bambini nei loro percorsi. Sembra esserci di fondo l'idea che ci sia solo un modo per arrivare all'acquisizione di un obiettivo di apprendimento, sulla base di uno standard che ha in testa l'insegnante e che arrivare a manifestarlo potendo contare su risorse o sull'aiuto dell'insegnante non sia la "vera"

manifestazione di avvenuto apprendimento, un traguardo intermedio verso l'acquisizione di una maggiore autonomia e continuità.

Per cercare di fare sintesi del cambiamento e chiarire questo aspetto, nella plenaria si decide di usare alcune metafore visive, ad esempio quella del bersaglio. Prima, con il voto in decimi la scuola certificava quanto l'allievo arrivasse vicino al centro del bersaglio, vale a dire vicino all'obiettivo di apprendimento.

Figura 39 slide presentata e discussa in plenaria sul significato del voto numerico



Con OM172 il bersaglio rimane, ma la prospettiva è quella di chiedersi come si possono accompagnare tutti gli allievi a raggiungerlo, seppur attribuendo a questo raggiungimento dell'obiettivo un livello diverso a seconda di come entrano in gioco le dimensioni. Partiamo dal livello *in fase di prima acquisizione* in cui l'allievo raggiunge il bersaglio solo con l'aiuto dell'adulto, in contesto noto, con risorse fornite, poi arrivo a farlo senza il docente, ma non con continuità (livello *base*); poi manifesto l'apprendimento in maniera autonoma e con continuità, ma solo in contesto noto (livello *intermedio*); per ultimo lo manifesto anche in un contesto non noto (livello: *avanzato*).

Figura 40 slide presentata e discussa in plenaria sul significato della valutazione criteriale e del giudizio descrittivo



Le dimensioni proposte dall'Ordinanza offrono un ancoraggio per le docenti, una guida per la progettazione dei percorsi di apprendimento, ma molte docenti non sembrano averne consapevolezza. Dopo aver riflettuto sulla differenza tra il voto numerico e la valutazione criteriale si cerca di riflettere su quali siano le ragioni, gli impliciti che hanno portato le docenti a dire: "ci è stato detto che ciò che si deve valutare é come il bambino arriva agli apprendimenti. Che tutti arrivano. Non é così nella realtà scolastica" In particolare, le formatrici insistono sul fatto che gli obiettivi di apprendimento devono essere individuati tra le acquisizioni fondamentali per qualsiasi allievo e che il docente deve predisporre delle risorse proprio per sostenere gli apprendimenti di tutti. Per questo, il primo passo del percorso di apprendimento per chi apprende è l'uso delle risorse in autonomia ed in un secondo tempo con continuità. La proposta e l'utilizzo di risorse adeguate e l'aiuto dell'insegnante che va piano piano sparendo secondo principi simili allo scaffolding bruneriano dovrebbero portare tutti a raggiungere almeno il livello *base* in tutti gli obiettivi di apprendimento. Questo è un aspetto che molte docenti faticano ad accettare e che si connette fortemente con la criticità riconosciuta da molte insegnanti rispetto ai genitori e al loro chiedere conto di quali misure siano state introdotte per superare le difficoltà. Con la valutazione criteriale richiesta dall'Ordinanza questa predisposizione di risorse ed aiuti in accompagnamento dei processi di apprendimento dovrebbe diventare visibile e quindi la sua mancanza, nei casi in cui non avvenga, ancora più evidente.

> *Le difficoltà sono notevoli e non sempre è possibile dare un'evidenza veritiera e conforme alla realtà.*

Non è chiaro quali siano le idee implicite sottese, le ragioni della resistenza percepita ed espressa quale aspetto metta in difficoltà la docente. Preoccupa l'opportunità di riconsegnare elementi negativi o il come farlo? Oppure c'è una difficoltà nell'osservare, misurare, raccogliere evidenze e quindi poi mancano le basi per formulare una valutazione descrittiva? Difficoltà nel trovare gli

indicatori di processo? Da cosa capisco che sta lavorando in autonomia? Con risorse proprie? Oppure è semplicemente reticenza della docente ad esprimere ai genitori le difficoltà osservate nella loro completezza perché il quadro negativo le sembra immutabile? Se so di poter sostenere il percorso di apprendimento dei miei allievi dovrei avere meno problemi ad esprimere le difficoltà, perché ho progettato dei dispositivi per superarle in tutto o in parte.

> *Quello che viene chiesto di fare **molte insegnanti lo facevano già**.. dopo questo corso le idee sono poche e ancora confuse. Abbiamo un panorama di prove e modalità con cui somministrarle, **occhiali nuovi per valutare il percorso** e non il prodotto*

Anche in questo caso ci sono delle apparenti incongruenze tra "lo facevano già" e "le idee sono poche e ancora confuse". Interessante è il riconoscimento implicito delle nuove consapevolezze apprese durante il corso, che emergono dal riferimento sia *alle prove e alla modalità con cui somministrarle* che agli *occhiali nuovi per valutare il percorso* piuttosto che il prodotto, sono elementi utili per dare vita concreta all'applicazione della nuova valutazione, ma sembrano quasi secondari per la docente che li esprime, secondo la quale il problema è

> *ma si evince che é sempre rimandato al singolo una formulazione coerente, oggettiva e corretta (per chi?) del livello raggiunto dall'alunno.*

Questa conclusione sorprende ed interroga. Valutare è parte della funzione docente oltre che dell'attività didattica, se non il singolo docente chi dovrebbe formulare un giudizio sugli alunni con cui si lavora tutti i giorni? Inoltre, un docente, che si vede come un professionista, non potrebbe mai demandare una funzione così importante ad altri. Forse la docente pensa a una valutazione sul singolo bambino fatta dall'equipe degli insegnanti di classe, ma in questo caso si dovrebbe immaginare una condivisione sul piano della progettazione e dell'azione didattica che non è prevista. Come mai dal questionario si conferma questa resistenza ad esprimere un giudizio descrittivo che traspare dai discorsi di molte insegnanti? Dipende da modi diversi di vedere il proprio ruolo, da una cattiva cultura della valutazione, da una forma di resistenza a vedere rispecchiati nei risultati dei propri alunni l'efficacia della propria azione didattica?

La sensazione è che il "nocciolo" del problema, il cuore delle difficoltà sfugga, non venga riconosciuto e presentato chiaramente dai docenti che continuano a sentirsi in difficoltà, ma non sanno o non vogliono esplicitare chiaramente quali queste difficoltà siano.

La plenaria si conclude con la condivisione con le insegnanti delle considerazioni delle docenti rispetto alle future tappe dell'applicazione della OM172 nella DD. Analizzeremo le ricadute delle formazioni in Es1 e Es2 sulle insegnanti a partire dall'analisi dei focus group nel paragrafo 9.4.

9.3 Lo studio di caso in ricerca-formazione in Es1[72]

Introduciamo qui il caso di studio, svolto in Es1, come terzo esempio di modalità formativa presentata e discussa in occasione di questo elaborato di tesi dottorale. Il percorso parte da una richiesta di 2 docenti di italiano e storia delle classi quinte dello stesso plesso di partire dalla propria didattica per capire come applicare l'Ordinanza nel quotidiano. Il percorso si svolge tra 8 novembre 2021 e 11 gennaio 2022 ed ha una durata complessiva di 12 incontri per un totale di circa 30 ore, vedi paragrafo 7.2.4. Per prima cosa docenti e ricercatrice analizzano un'attività appena svolta dalle classi per cercare di raccogliere evidenze utili a fini valutativi. Le insegnanti avevano svoto una discussione di italiano in classe per individuare le domande guida da utilizzare per svolgere una ricerca che delineasse le caratteristiche di una divinità greca. Gli allievi a coppie avevano cercato le informazioni rilevanti da varie fonti, le avevano selezionate, poi singolarmente avevano elaborato con esse un testo. Le docenti riferiscono di aver strutturato il percorso senza riflettere sugli obiettivi di apprendimento o specifici, che sono stati individuati ex-post, insieme alla ricercatrice, a partire da quelli di apprendimento formulati da una sottocommissione e approvati dal collegio docenti come obiettivi di apprendimento del documento di valutazione per Italiano del triennio. Gli obiettivi di apprendimento individuati sono:

> *Scrivere e rielaborare testi di diverso genere;*
>
> *Conoscere e rispettare le fondamentali convenzioni ortografiche. Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali.*

Sempre con la ricercatrice si cercano nelle IINN altri possibili obiettivi di apprendimento e traguardi coerenti con le attività proposte e si selezionano

> *Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza [...]*
>
> *Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale […] (p.42).*

[72] Questo paragrafo è stato oggetto di pubblicazione in Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022, pp.147-153

Da questa prima ricognizione, le docenti hanno riconoscono di non poter valutare le attività senza avere definito prima quale focalizzare tra obiettivi diversi e che tutti gli obiettivi individuati non potevano essere affrontati e valutati con un'unica attività. Il dialogo con la ricercatrice è stato funzionale a trovare modalità per distinguere tra obiettivi diversi in fase di valutazione e costruire strumenti di progettazione che sostengano la strutturazione di percorsi di apprendimento a partire dalla scomposizione degli obiettivi di apprendimento in obiettivi specifici, tenendo presente le dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti (vedi appendice D.1).

Un secondo percorso in storia è partito dall'esigenza di strutturare attività in situazioni non note rispetto all'obiettivo: "esporre le conoscenze e i concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina" (obiettivo d'apprendimento presente nel curricolo di istituto). La classe ha costruito le domande guida per una ricerca su Olimpiadi e teatro. Le domande sono diventate le risorse per la raccolta di informazioni, su uno dei due temi, svolta a coppie, per poi, individualmente scrivere il proprio testo. Quindi successivamente le docenti hanno chiesto di formulare 3 possibili domande di verifica sul proprio argomento: due su conoscenze e una che stimolasse il ragionamento. Questa richiesta si è configurata come situazione non nota in quanto "nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire" (LG, p.4). Le domande sono state analizzate in una discussione collettiva finalizzata a scegliere le più adatte per una verifica poi somministrata.

Questo percorso durato 2 settimane ha consentito di raccogliere evidenze sotto forma di produzioni individuali e collettive, verifiche e stralci di discussione. Considerandole entro un quadro complessivo di processo le insegnanti hanno potuto cominciare a stabilire i livelli di apprendimento per ciascun bambino in riferimento all'obiettivo d'apprendimento in esame, tenendo conto delle dimensioni: risorse, continuità, autonomia e situazione non nota. Nella produzione di feedback individuali sulla verifica di storia a domande aperte le insegnanti, che non erano abituate a stilare dei feedback, hanno mostrato di essere in grado di distinguere il contenuto dalla correttezza formale, riuscendo a fornire informazioni puntuali e a delineare le tappe successive del percorso di apprendimento.

Un ultimo passaggio del percorso di accompagnamento formativo svolto in ES1 è stata la progettazione e realizzazione di un'unità didattica in italiano, volta a coltivare la capacità di saper individuare e riconoscere aggettivi e pronomi. Si è definito come obiettivo di apprendimento: "Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali". Da qui la riflessione sull'opportunità di partire non dallo studio delle categorie di aggettivi e pronomi, ma dal riconoscimento del loro ruolo e della loro funzione nei testi. Gli allievi a coppie hanno provato

ad individuare gli aggettivi, la cui definizione era già conosciuta, in un testo, poi si sono confrontati in una discussione di classe per individuare le strategie per riconoscerli. Il passo successivo è stato arrivare a delle classificazioni ingenue degli aggettivi trovati, raggruppandoli per tipologie affini. Quindi, con una discussione e riflessione collettiva, individuare tipologie di aggettivi affini per informazione fornita pur non conoscendone il nome ufficiale[73]. Dopo aver svolto lo stesso percorso anche con i pronomi, è stato presentato un testo chiedendo di riconoscervi aggettivi e pronomi e classificarli per tipologia. Le insegnanti erano restie ad offrire una tabella con il nome delle categorie di aggettivi e pronomi come risorsa. Dal loro punto di vista, questo avrebbe troppo uniformato i risultati della prova. Sembra ritornare la resistenza delle insegnanti nell'accettare che tutti possono e devono arrivare all'obiettivo. Accettare questo suggerimento ha, però, consentito alle insegnanti di ri-considerare il ruolo delle risorse nella valutazione delle competenze (Trinchero, 2012).

A partire dai cambiamenti nell'affrontare la progettazione delle attività, dalle nuove domande esplicitate dalle docenti durante il percorso, dall'annotazione delle loro parole registrate nel diario di bordo, emergono alcuni temi. In primis, le difficoltà nel gestire progettazione e valutazione a partire dagli obiettivi di apprendimento. Come emerge dalla R-F le insegnanti non erano abituate a formalizzare per iscritto un percorso di apprendimento coerente con il raggiungimento di un obiettivo, né a pianificare un'attività a partire dagli obiettivi e valutarne gli esiti sempre in riferimento agli obiettivi. Questo le portava a: lavorare su obiettivi di apprendimento diversi da quelli che avrebbero dovuto valutare in base al documento di valutazione; valutare insieme obiettivi multipli che entravano in gioco nella stessa attività; valutare l'obiettivo sulla singola verifica/attività e non con evidenze raccolte nel corso di un percorso; progettare senza tenere conto dei traguardi disciplinari. Tali difficoltà sono già state riscontrate in letteratura (Nigris, Agrusti, 2021; Calvani, Trinchero, 2019; Agrusti, 2021).

Le consapevolezze sviluppate hanno portato le docenti a cercare in collegio docenti una revisione degli obiettivi di apprendimento di istituto per renderli più coerenti con le IINN, più aderenti ai percorsi specifici delle classi, più osservabili.

Dopo il primo percorso di italiano, le docenti hanno attivamente ricercato gli obiettivi di apprendimento a partire dai quali costruire i percorsi formativi, individuando chiaramente anche gli obiettivi specifici necessari. "Individuando bene l'obiettivo è molto più semplice capire cosa e come valutare, se ben formulati sono quasi indicatori che ti guidano nel capire chi dimostra gli

[73] La consegna chiedeva agli allievi a coppie di raggruppare gli aggettivi trovati per famiglie, trovando le somiglianze.

apprendimenti"[74]. Che esplicitare obiettivi osservabili, legati a processi cognitivi, sia un passaggio fondamentale per monitorare il percorso di cambiamento su cui condurre i propri alunni, aiutando a definire degli indicatori chiari per orientare la valutazione, è una nuova consapevolezza, non presente all'inizio del percorso. Lo sforzo di declinare gli obiettivi di apprendimento in obiettivi specifici per le varie attività è risultato funzionale a delineare percorsi di apprendimento diversi dei vari allievi. "Lavorando così sto mettendo molto più a fuoco le potenzialità dei miei alunni, i punti da cui poter partire", riferisce CUR-ES1 (17/12/2021)

Si conferma la difficoltà per i docenti di formulare feedback puntuali. Dopo una riflessione sulla loro formulazione e la presa di coscienza dell'impatto positivo sull'apprendimento degli allievi, le docenti coinvolte hanno dichiarato negli scambi con la ricercatrice di averli usati, individualmente, nella restituzione di attività e verifiche successive al percorso, osservando un aumento di coinvolgimento e di attivazione degli alunni. Le difficoltà delle insegnanti che emergono dallo studio di caso sono il tempo necessario a formulare i feedback e l'impossibilità di tenerne traccia sul registro come evidenze per la valutazione.

L'analisi dei dati qualitativi fa emergere lo sviluppo di nuove consapevolezze anche per l'uso delle risorse, la costruzione di situazioni non note e la formulazione degli obiettivi funzionali allo sviluppo delle competenze. Questo conferma che innescare nelle docenti processi riflessivi attraverso, ad esempio, percorsi di R-F, sia indispensabile per trasformare le pratiche, come implicitamente richiesto nella OM172.

9.4 Analisi dei focus group

Al termine dei 3 percorsi di formazione sono stati svolti 5 focus group, 3 in Es2 e 2 in Es1 secondo le modalità illustrate nel paragrafo 7.3.1.

Ai focus group hanno partecipato, nelle date indicate:

- per Es2, tutti svolti in data 12 aprile 2022:
    - 9 docenti che fanno parte della commissione valutazione e hanno partecipato al gruppo R&F (Es2 – A);
    - 6 docenti, che hanno partecipato al gruppo R&F, includendo anche le insegnanti pilota del LS, non incluse in Es2-A in quanto non membri della commissione valutazione della DD (Es2 – B);

[74] Cur-Es1-RF. il 23/11/2021

    - 7 docenti che non hanno preso parte al percorso formativo completo, ma hanno assistito solo agli incontri in plenaria (Es2 – C).
- per Es1:
    - 6 docenti membri del gruppo ristretto che coadiuvava la formatrice (Es1 – A) in data 17 febbraio 2022
    - 6 docenti che avevano partecipato alla formazione generale, con momenti in plenaria e laboratori (Es1 – B) in data 21 febbraio 2022

L'implementazione dell'OM172, dopo 16 mesi dalla sua promulgazione e più di un anno di lavoro delle scuole, non è un percorso concluso per le insegnanti e si porta dietro ancora molti dubbi ed incertezze. Di seguito forniremo una descrizione puntuale di quanto emerso nei 5 focus group attraverso un'analisi tematica. Nei paragrafi successivi descriveremo i segmenti codificati suddivisi per temi, ad ogni tema abbiamo dedicato un paragrafo. Ogni tema è sua volta suddiviso in subcodici. Il libro dei codici e le tabelle riassuntive dei risultati presentati sono in appendice F.1.

9.4.1 Parole chiave

Tabella 51 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Parole chiave** *con il totale delle codifiche*

1 Parole chiave	0
1.1 negative	28
1.2 neutre	20
1.3 positive	22

Una prima domanda[75] fa emergere le *parole chiave* riepilogative dell'esperienza e introduttive al focus group ne sono state codificate 70, suddivise nei subcodici *negative*, *positive* e *neutre*, così distribuite tra i focus group: 16% (11 codifiche) di Es2 – A e Es2 - C, al 27 % (19 codifiche) di Es1 – A, passando per il 20% (14 codifiche) di Es1 – B e 21% (15 codifiche) di Es2 - B. Si veda il riepilogo delle codifiche in tabella 54, appendice F.2.

Delle 28 parole chiave codificate di accezione *negative* (es. incoerente, approssimata), 13 (46%) sono state espresse in Es1 – B e 15 (54%) in Es1 – A. Nessuno dei gruppi di Es2 usa termini negativi per connotare l'Ordinanza. Al contrario, ad esprimere la visione più *positiva* (es. progresso, rivoluzionaria), per un totale di 22 occorrenze, sono Es2 – B e Es2 – A, rispettivamente con 9 (41%) e 8 (36%) codifiche. Es2 C e Es1 – A hanno 2 codifiche positive ognuna, Es1 – B ha una sola codifica positiva "condivisibile nei principi". Rispetto alle 20 espressioni *neutre*, 9 (45%) vengono riscontrate in Es2 – C, 6 in Es2 – B, 3 in Es2 – A e 2 in Es1 – A ("progresso

[75] Con quali parole connoteresti l'ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti nella scuola?

occulto", "un progresso forse ci sarà"). Interessante notare come è il gruppo che ha ricevuto meno formazione nei due istituti, Es2 – C, usi la maggioranza delle espressioni neutre, quasi forse a indicare una maggiore fedeltà al testo dell'Ordinanza con un minor coinvolgimento emotivo.

9.4.2 Aspetti negativi

Tabella 52 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Aspetti negativi** *con il totale delle codifiche*

2 Aspetti negativi	0
2.1 Critiche all'impianto	22
2.2 mancanza di strumenti	25
2.3 rapporti con l'esterno della scuola	11
2.4 Implementazione troppo rapida e poco riflessiva	10
2.5 scelte di istituto?	8

Anche rispetto agli aspetti negativi collegati alla riforma che emergono dalle varie risposte, dei 77 segmenti codificati, più della metà emergono nei focus group di Es1, il 44% (34 codifiche) in Es1 – B (formazione generale) e il 35% (27 codifiche) Es1 – A (commissione ristretta). Per il resto, 10 codifiche negative (13%) sono nel focus group di Es2 – C (solo plenarie) e le restanti 6 si dividono equamente tra Es2 – A e Es2 – B (i gruppi della R&F). Si veda tabella 62 in appendice F.2.

Dalle codifiche, in particolare come risposta alla domanda 2[76], sembra che le insegnanti soprattutto quelle di Es1 non vedano molte potenzialità nella riforma. Proprio rispondendo a questa domanda, queste insegnanti esprimono molte criticità, sia sull'impianto che sulla mancanza di strumenti di implementazione. I segmenti in risposta a questa domanda codificati nel tema *aspetti negativi* sono 20 in Es1-B, 2 in Es1-A e 4 in Es2-C.

Rispetto alla qualità di questi elementi negativi menzionati, il 32% (25 codifiche) riguardano la difficoltà ad applicare la riforma a causa della mancanza di mezzi e *mancanza di strumenti* nei termini di:

- classi troppo numerose

> *mancano gli strumenti, manca il tempo, si potrebbe fare se ci fosse qualcun altro in classe, ma da sola come fai a fermarti e prendere nota. Abbiamo delle classi da 27, non si riesce a seguire, a tenere l'attività e nello stesso tempo osservare e prendere nota. (1_B_3)*

[76] Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?

- tempo e compresenza

  è sempre questione di risorse e di tempo, torna. La famosa compresenza, la possibilità di lavorare a piccolo gruppo ti dava la possibilità di registrare se non l'osservazione di tutti, almeno il focus dell'osservazione che volevi fare su quel gruppo. Oppure il contrario una lavorava e l'altra osservava e quindi questo è sicuramente venuto molto a mancare. (1_A_4)

- anche per la complessità e l'accuratezza delle osservazioni e della documentazione richieste

  è quello che mi mette in crisi, perché comunque, a livello di documentare prove note, non note, è disorientante, cioè quando ce ne hai 21 e a volte mi sembra che mi si chieda una cosa che non so, ma… (2_C_4)

  sicuramente è una follia fare un lavoro così dettagliato su 26 alunni. Io? Per carità, sarà che ormai sono arrivata un pochino in là con gli anni, però veramente non… Ho paura che non riesco a mettere a fuoco bene tutto. (2_C_2)

È in quest'ultima categoria che si concentrano la maggior parte (7 codifiche su 10) delle critiche di Es2 – C. Questo è il gruppo che ha ricevuto meno formazione tra tutti; potrebbe essere questa la ragione per cui manifesta più difficolta rispetto alle modalità pratiche di applicazione della riforma. Si potrebbe ipotizzare che a fronte di una chiarezza rispetto all'impianto della riforma, manchino ancora gli accorgimenti pratici per mettere in pratica quanto richiesto. Le codifiche che emergono, per lo stesso focus group, dalle codifiche sugli aspetti positivi, le consapevolezze maturate e la formazione, sembrano confermare questa ipotesi.

Le critiche mosse all'impianto teorico e pratico dell'Ordinanza, raccolte nella categoria di analisi *critiche all'impianto*, provengono al 50% da Es1 – B e al 41% da Es1 – A. Sono espressioni che compaiono soprattutto (16 occorrenze su 22) tra le risposte che le docenti danno alle domande 1 e 2 del focus group, vedi testo delle domande in appendice B. Da una parte c'è disaccordo sugli aspetti che riguardano l'autonomia scolastica.

trovo comunque che tutta questa libertà nel definire gli obiettivi tra scuole diverse non sia giusta, il Ministero dovrebbe dare delle direttive più precise (1_B_1)

> *Ce la siamo sbrigate noi, che secondo me non è nostro compito individuare una scheda di valutazione, non sta alle maestre farlo, noi lo abbiamo fatto fin troppo. (1_A_5)*

Poi emerge a più riprese la riconosciuta incongruenza di applicarla l'Ordinanza solo alla primaria:

> *se siamo tutti istituti comprensivi non è giusto che sia calato, cioè non dico non è giusto, scusa, non è adeguato che sia calato solo sulla primaria come dice 1_A_1, c'è un'infanzia prima, che è vero che non valuta, però c'è una media dopo. (1_A_4)*

C'è poi chi ritiene che l'Ordinanza non implichi e richieda un vero cambiamento, che sia una riforma di facciata.

> *per me non è cambiato niente, di fatto spiegare meglio come è fatto un bambino si poteva fare anche dopo avergli dato un voto, il feedback si è sempre dato, i livelli non sono altro che voti mascherati, le insegnanti non hanno mai attribuito un voto facendo la media matematica, si è sempre tenuto conto del processo; quindi, non è cambiato molto e non è il caso di essere in crisi, si facevano tante cose giuste anche prima (1_B_5)*

Molti genitori e docenti con esperienza di scuola non sarebbero d'accordo sul fatto che le insegnanti non facessero la media matematica, o che tutte fornissero feedback formativi. Interessante osservare come nell'altro focus group dello stesso istituto ci sono invece delle docenti che vedono una vera riforma, ma si sarebbero auspicante un orizzonte più ampio

> *vedo delle contraddizioni però perché questa attenzione ai processi, secondo me, doveva essere più interdisciplinare. C'è ancora troppo nella scheda di valutazione, ci sono comunque tutte le discipline, tutte belle divise. Io avrei fatto il passo per fare una valutazione più generale, su quelli che sono, come si possono chiamare […] le competenze trasversali* (1_A_3)

Secondo altre insegnanti, al contrario, l'Ordinanza introdurrebbe dei cambiamenti negativi, soprattutto per gli allievi e la loro autostima

> *questa è una riforma che incasella molto i bambini ed è mortificante per loro. (1-B-1)*

> *io trovo sbagliata l'idea che per valutare bisogna aver messo il bambino davanti ad un contesto non noto, di fatto prima valuto e poi spiego? Non si fa così. Che senso ha? (1-B-5)*

Particolarmente interessante in questo senso è questa affermazione di un'insegnante profondamente critica, che esprime 12 dei 34 aspetti negativi codificati nel suo focus group

> *non so se basti solo avere più tempo per pensare, e per metterla in pratica e dire o se sia un cambiamento che non ha senso fare in nessun contesto, perché prima si presentano le cose e poi si chiede ai bambini di applicarle (1_B_1)*

La OM172 come un imbroglio che mette gli allievi nella condizione di dover applicare contenuti mai spiegati. Questi aspetti di rifiuto complessivo del nuovo tipo di valutazione sono presenti quasi esclusivamente nel focus group Es1 – B, quindi delle insegnanti che non facevano parte del gruppo ristretto.

10 codifiche di aspetti critici, definite *tempi troppo stretti,* riguardano le tempistiche di implementazione dell'Ordinanza

> *prima fanno la riforma poi ci dicono di aggiornarci. Cioè prima ci aggiornano, poi ci fanno sperimentare, poi introducono la riforma con i genitori perché il fatto che avessimo la componente genitori a cui dar seguito non ci ha permesso di sperimentare veramente (1_A_6)*

Altre insegnanti sottolineano il momento storico di introduzione

> *ci è capitata tra capo e collo in piena pandemia con dei tempi troppo stretti perché potesse essere accolta come avrebbe meritato (1_A_1)*

Sono critiche logiche e, per certi versi, aspetti comprensibili, legate a dei dati incontrovertibili, ma che appaiono solo nei due focus group di Es1. In Es2 questi temi erano in parte emersi nelle discussioni intavolate durante la formazione, ma nei focus group non se ne trova traccia.

Una categoria, etichettata come *OM172 o scelte istituto?,* fa riferimento alle critiche e domande su difficoltà e fatiche che non nascono tanto dalle richieste dell'OM172, ma dalle scelte di implementazione attuate all'interno dell'istituto[77]. Esse appaiono esclusivamente nei due gruppi

[77] Sono aspetti di cui abbiamo parlato, come ad esempio la scelta in Es1 di costruire giudizi descrittivi, standard per tutto l'istituto, per ogni obiettivo e livello; oppure il modo in cui viene costruito il documento di valutazione; o ancora la definizione degli obiettivi di apprendimento insieme a quali di questi obiettivi compaiono nel registro elettronico.

che hanno ricevuto meno formazione rispetto all'istituto di provenienza: Es1 – B con 7 occorrenze; e Es2 – C con 1 occorrenza

> *bisogna ripensare agli obiettivi, perché ce ne sono di troppo alti e ripetuti in troppe annualità. Sarebbe interessante andare anche a declinare gli obiettivi specifici, ma io toglierei le indicazioni di livello che ci siamo date noi. All'idea di lavorare sulla pagella a giugno come ho fatto adesso sto male. (1_B_2)*

Un'ultima area da cui emergono elementi critici è quella dei *rapporti con l'esterno della scuola,* inteso in senso lato. Secondo le insegnanti, i genitori non hanno capito, non hanno gli strumenti per capire, sono rimasti ancora al voto, e non capiranno tanto presto. Questa dimensione è vissuta come un problema soprattutto da Es1 – A con 4 occorrenze, da Es1 – B e Es2 - B, con 3 occorrenze ciascuno. Sono espressioni come: "rischi la ribellione dei genitori, io non voglio le ruote tagliate" (1_B_2); "vedono un livello ancora come un voto" (1_A_2). Es2 – C (1 occorrenza), inoltre, fa riferimento alla necessità di un'uniformità nella forma e costruzione del giudizio descrittivo, sia in termini degli argomenti trattati che del tipo di espressioni da usare, per evitare confronti tra plessi diversi. Un aspetto che era emerso anche durante la formazione R&F in Es2 e che quindi sembra sentito in maniera diffusa nella DD.

Rispetto ai due focus group dove emergono meno aspetti negativi, in Es2 – B, come abbiamo visto, sono legati al fatto che secondo le insegnanti i genitori non abbiano capito il nuovo tipo di valutazione e quindi applichino la conversione voto – livello, dimostrandosi insoddisfatti di fronte al documento di valutazione (*rapporti con l'esterno della scuola)*. Le insegnati di Es2 – A, invece, fanno 2 accenni alla *mancanza di strumenti* e 1 *critica all'impianto* dell'Ordinanza. Interessante leggere quanto dice la docente su questo aspetto

> *un conto è trovare situazioni non note e stimolanti, eh come pura attività, e un conto quando appunto chiedi al bambino anche di svolgerla in autonomia e/o comunque finalizzata proprio alla valutazione. E però anche questo stimolo in più lo sento e agisce, insomma, in questa ricerca in questa direzione. (2_A_2)*

L'insegnante è preoccupata di usare a scopi valutativi momenti in cui si spinge l'allievo fuori da una "zona di confort," però, non rinuncia a sperimentare in questo senso.

9.4.3 Aspetti positivi

Tabella 53 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Aspetti positivi** *con il totale delle codifiche*

3 Aspetti positivi	0

3.1 cambiamenti possibili	10
3.2 passato da non rimpiangere	5
3.3 dimensione collegiale	36
3.4 rapporti con l'esterno della scuola	14

Emergono anche degli aspetti inequivocabilmente positivi. Il quadro riepilogativo delle 65 codifiche si trova in tabella 63.

A livello aggregato, sono codifiche poco frequenti per Es1 – B, con solo 3 occorrenze; più frequenti per Es1 – A, con 12 occorrenze e Es2 – C, con 13 occorrenze; e più presenti per Es2 – B e Es2 – A, rispettivamente con 18 e 19 occorrenze.

In particolare, il ritorno ad una *dimensione collegiale* è visto come aspetto molto positivo da tutti i gruppi, forse perché toglie l'insegnante dalla solitudine. L'esigenza pensiamo sia determinata dalla complessità del cambiamento che richiede confronto e costruzione di conferme collettive. Secondo le insegnanti la *dimensione collegiale* si è dimostrata efficace sia per trovare soluzioni che per costruire consapevolezze e crescere professionalmente

> *è stato necessario condividere, confrontarsi con i colleghi per risolvere alcuni dubbi per cercare delle soluzioni a delle domande a cui ancora non abbiamo risposte chiare (2_A_9)*

> *Una cosa positiva che è venuta fuori è che tra di noi stiamo parlando di didattica cosa che avviene poco e raramente se non tra poche persone che si conoscono bene e che condividono. Quindi penso che questa situazione ci abbia dato l'occasione di iniziare a fare questa cosa qui che può solo portare a una crescita nostra e di conseguenza cambierà il lavoro sempre di più (1_A_5)*

In Es2 queste considerazioni sulla condivisione tra colleghe sembrano approfondirsi, andando a riflettere sulla creazione di basi comuni di lavoro da cui partire per poi riuscire ad esprimere la propria individualità con fondamenta solide.

> *quindi sia il linguaggio sia una collaborazione fondata su un linguaggio comune. Quindi personalizzare le attività, metterci del proprio, dimostrare magari anche, appunto, un'indipendenza da un punto di vista didattico, professionale, che però corrisponda appunto a uno sviluppo condiviso e anche a un confronto. Quindi, secondo me, questo proprio corso di formazione ha permesso a varie menti, varie persone, varie insegnanti, di mettersi proprio in confronto, utilizzando degli strumenti condivisi (2_B_6)*

Perché questo avvenga ci sembra importante che le riflessioni si concentrino su oggetti ed aspetti "concreti", magari con dei facilitatori e in una comunità di pratica, anche alcune insegnanti di Es2 sembrano condividere questa idea.

> *mi è venuto in mente che ho avuto la fortuna di condividere con colleghe del team e delle classi parallele la formazione. Quindi non c'è giorno in cui non ci interroghiamo dicendo "che dici? Questa è una situazione non nota? Potrebbe rientrare in quel tipo di stimolo di situazione di cui abbiamo parlato?" Quindi la condivisione sia di obiettivi, di attenzione, di motivazione a vedere applicate nella realtà le cose che stiamo via via affrontando. […] Questo, però, grazie alla fortuna di aver avuto le colleghe di team che hanno condiviso la formazione con me. Quindi non lo so se per tutte è così, perché noi eravamo un gruppo, un gruppo grande noi delle quinte della nostra scuola, che ha seguito questa formazione. (2_A_9)*

Questi aspetti di condivisione e riflessione comune che emergono in Es2, sono riconosciuti delle insegnanti stesse come frutto del percorso di formazione, segno che il dispositivo organizzativo orchestrato dalle formatrici ha avuto gli esiti sperati.

Le docenti di tutti i focus group registrano l'aumentato dei momenti di condivisione, ma trovano che siano anche cambiati rispetto ai temi affrontati ed al livello di approfondimento raggiunto nell'affrontarli. Questi spazi di scambio sono percepiti dalle docenti come vera risorsa rispetto al proprio lavoro

> *quando ci scambiamo dei pareri con la collega in programmazione, si chiede meno cosa fai, ma di più come lo fai. Per me questa cosa è molto, moltissimo (1_A_6)*

La dimensione collegiale emerge come fondante anche del momento valutativo. Il giudizio descrittivo verrebbe formulato con maggiore efficacia se condiviso, soprattutto se esito della condivisione sugli strumenti e sulle modalità osservative

> *c'è bisogno di più confronto con le colleghe della classe. [...] ovviamente quando uno mette in gioco tutte queste potenzialità di un ragazzino. Ci vuole comunque anche un confronto con un'altra collega, perché ovviamente è sempre bene un giudizio che sia condiviso con altri (2_C_2)*

> *sono d'accordo con 1_A_4 sul discorso di una programmazione un po' più condivisa, ma anche di una valutazione più condivisa e non solo nel giudizio globale, ma anche proprio nelle singole discipline […] Per me è molto importante questa cosa di condividere anche il momento della valutazione insieme alle colleghe e mi viene da pensare a quando c'era compresenza, che insomma si lavorava in due e si osservava in due. Secondo me era una cosa non da poco anche quando poi dovevi valutare (1_A_2)*

Il riconosciuto valore della condivisione è legato, secondo le insegnanti, ad alcune caratteristiche della OM172, in particolare alla raccolta di evidenze e alla documentazione specifica dei processi per formulare il giudizio. Questo da una parte spinge le insegnanti a condividere strategie e momenti osservativi, ma fornisce anche una base comune a cui tutti possono mettere in relazione la valutazione, facendola diventare un processo trasparente e condiviso.

> *grazie a questo genere di valutazione si ha in mano una documentazione che riporta alla mente l'attività, l'approccio all'attività, il momento, i tempi, proprio un tipo di didattica attiva basata sulle competenze, che abbia quindi una anche tracciabilità. Quindi il fatto di condividere, magari con i colleghi e i genitori e gli studenti stessi, permette poi di avere una limpidità e una chiarezza di linguaggio che permette a tutti quanti di condividere un processo (2_B_6)*

Altre 10 codifiche di *aspetti positivi* riguardano cambiamenti auspicati, ma che non si sono ancora manifestati o almeno non del tutto: sono stati rubricati come i *cambiamenti possibili*. Sono frasi che pur riconoscendo la non compiutezza del cambiamento, lo vedono profilarsi all'orizzonte, raggiungibile. Sono presenti in Es2 – A con 3 occorrenze; in Es2 – B, Es2 – C e Es1 – A con 2 occorrenze ciascuno e in Es1 – B con 1 occorrenza. Anche la qualità di queste affermazioni è molto diversa. La docente di Es1 – B, per esempio, vede come cambiamento positivo il fatto che il giudizio descrittivo dell'Ordinanza dia una struttura stabile, una cornice precisa, dei criteri alla formulazione dei giudizi da parte dei docenti, che in questo modo diventano più oggettivi, secondo lei.

> *a me non piaceva che l'insegnante si potesse "inventare" il giudizio sulla base della propria immaginazione, il fatto che non ci fosse una linea comune per me era un problema; quindi, questa è una potenzialità della riforma che mi piace, ci aiuta a dare dei giudizi sempre più oggettivi, poi sono d'accordo che costruiti*

così sono un po' troppo limitanti, ma quella era una potenzialità della riforma (1-B-3)

Altri confermano che i cambiamenti positivi dipenderanno dalla capacità dei docenti di farsene carico, attraverso, ad esempio, una progettazione più interdisciplinare e la volontà e la capacità di impadronirsi e mettere in pratica, i dispositivi previsti dall'Ordinanza. Queste insegnanti riconoscono, quindi, nelle novità normative certamente alcune potenzialità, ma anche un aumento di lavoro. Sembra di intravedere il timore che una innovazione che può produrre cambiamento solo grazie alle capacità e impegno delle docenti rischia di essere applicata in maniera difforme.

le potenzialità espresse sono solo nel nome. Cioè, noto, non noto e tutto e che sta a noi nella nostra pratica, tirare fuori poi è una specie di motore e noi dobbiamo dare il via a questo motore, insomma. Quindi tante potenzialità, come noto, non noto, continuità, autonomia etc. Sono tutti termini che si sono messi lì, sono elencati a livello proprio molto, però poi è noi che dobbiamo con la nostra classe, i nostri bambini dare il motore giusto. Ecco, la potenzialità sta nelle parole in questo momento (2_B_2)

Questa insegnante riconosce sia le potenzialità dell'Ordinanza che la sfida per le docenti che sono chiamate a "dare gambe" al cambiamento, fiato e sostanza alla riforma. Senza la loro azione tutto rischia di restare com'era, in una "potenzialità a parole" come dice la docente.

Invece nelle parole delle docenti di Es2 – A emergono tratti più entusiastici

se davvero si riesce ad applicare nei percorsi didattici i cambiamenti che l'Ordinanza implica, è chiaro che il percorso di apprendimento diventa qualcosa di più e più sfidante, più stimolante, che permetta a noi di osservare meglio il bambino, quindi di accompagnarlo meglio nel percorso, eccetera. Quindi penso solo alle situazioni complesse e al potenziale che sta per noi insegnanti, nel dover trovare, capire quali possono essere queste famose risorse, come i bambini le possono usare (2_A_2)

grandi frutti. Sia per noi, quindi miglioreremo nel nostro ruolo e nella nostra professionalità, ma sicuramente per i bambini. Insomma, è un cambiamento di prospettiva che aiuterà tantissimo i nostri bambini, quindi, insomma, dobbiamo

farlo, è una cosa bella e sicuramente ci mettiamo in gioco per noi stesse e per loro (2_A_8)

Solo in Es2 – A e Es2 – B le insegnanti verbalizzano, sotto il codice *cosa buttare*, gli aspetti del passato che sono contente di essersi lasciate alle spalle, esse menzionano in particolare il voto numerico, perché "un bambino non si valuta su quante risposte ha indovinato" (2_A_9).

Un'ultima categoria riguardante gli aspetti positivi riguarda i *rapporti con l'esterno della scuola*. Come si ricorderà questo subcodice è stato individuato anche sotto il tema *aspetti negativi*. Infatti, la OM172 e i rapporti con genitori ed agenzia esterne alla scuola, presentano per le docenti sia aspetti *positivi* che *negativi* e, come vedremo nel paragrafo 9.4.3, anche *work in progress*. Sono 14 codifiche che sottolineano le potenzialità che la OM172 apre per strutturare rapporti nuovi coi genitori e poter portare le esperienze vissute in contesti non scolastici degli allievi all'interno della scuola.

Sono rispettivamente 6 e 5 segmenti codificati per Es2 – B e Es1 – A, 2 per Es2 – A e 1 per Es2 – C. È percepita positivamente: la possibilità di coinvolgere i genitori nel percorso di apprendimento dei propri figli attraverso i feedback puntuali proposti ai bambini, il giudizio descrittivo che spiega i livelli, ed il focalizzarsi su singoli obiettivi di apprendimento. Secondo le insegnanti, questi aspetti concorrono a dare una immagine chiara, trasparente, non svalutante del percorso dell'allievo, fornendo alla famiglia maggior strumenti per sostenerlo.

penso che comunque anche l'aspetto del coinvolgimento della famiglia in tutto questo sia estremamente importante. E questo tipo di Ordinanza ci dà la possibilità di approfondire questo rapporto (2-A-8)

Un'insegnante di Es1 sottolinea la possibilità di raccogliere evidenze utili a fini valutativi anche all'esterno della scuola.

l'idea che un bimbo manifesti il proprio apprendimento, la propria competenza in una situazione non nota che può anche essere fuori scuola secondo me è un aspetto che non tenevamo in considerazione. Prima si era appunto presi tutti dalla prestazione sul contenuto e invece non è mica detto che un bimbo non dimostri che ha imparato a contare, a leggere, a leggere una tabella, qualunque cosa anche fuori da scuola e noi forse ci stavamo poco attente (1_A_1)

Rispetto a questa posizione nel focus group mergono delle perplessità. Molte insegnanti si chiedono come tener traccia delle manifestazioni di apprendimento al di fuori della scuola e se

sia giusto farlo solo per chi riporta a scuola quanto avvenuto fuori casa. Il rischio percepito è discriminare non sulla base delle competenze vere, ma solo della timidezza o della ritrosia di certi allievi. Alcune insegnanti suggeriscono che si può anche creare uno scambio coi genitori in modo da cogliere aspetti particolari.

9.4.4 Work in progress

Tabella 54 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Work-in-progress** *con il totale delle codifiche*

4 work in progress	0
4.1 Bisogni Educativi Speciali	12
4.2 costruire rapporto con genitori	12
4.3 dialogo col passato	11
4.4 giudizio descrittivo, mah?	14
4.5 poca chiarezza sulla riforma	16

Un altro gruppo di codifiche fotografano, a nostro vedere, una situazione magmatica e fluida, con docenti che stanno maturando consapevolezze, ma che si trovano in momenti diversi di questo percorso. È una visione non del tutto positiva, ma neppure completamente di segno negativo, legata all'incertezza, ad una situazione ancora in divenire, e a cambiamenti le cui potenzialità hanno bisogno di tempo per svilupparsi appieno, oppure per le quali le docenti sono ancora in fase di formazione. A livello aggregato, sono codifiche meno frequenti per Es2 – A e Es1 – B, con rispettivamente 5 e 7 occorrenze; mediamente frequenti per Es2 – B e Es1 - A, con 14 e 17 occorrenze; e più frequenti per Es2 – C con 21 occorrenze. Il quadro riassuntivo delle codifiche in questo tema si trova nella tabella 64, appendice F.2.

All'interno di questo tema ci sono due subcodici, per un totale di 20 segmenti codificati, che si manifestano in maniera numericamente importante come risposte alla domanda 2[78]. Con l'etichetta *poca chiarezza sulla riforma* (9 codifiche presenti tra le risposte alla domanda 2 su un totale di 16 segmenti così codificati globalmente) ci sono una serie di critiche e potenzialità che le docenti individuano, ma che non necessariamente si riferiscono puntualmente all'Ordinanza. Ad esempio, sembra esserci in alcune docenti una certa confusione su cosa si intenda per "tenere conto del processo di apprendimento". Diverse insegnanti, infatti, auspicherebbero di poter tenere conto del percorso e non del raggiungimento dell'obiettivo per attribuire un livello più alto rispetto a quello realmente osservato nell'allievo

[78] Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?

se potessi cambiare gli indicatori potrei attribuire dei livelli anche sulla base del percorso fatto dal singolo bambino anche se magari non è arrivato a raggiungere l'obiettivo, potrei farlo cambiando degli aggettivi e non tenendo conto del "non noto". In questo modo gli darei più soddisfazione (1_B_2)

In pratica questa insegnante propone di falsare il giudizio, di attribuire un livello senza tenere conto di come effettivamente si manifesta l'apprendimento, ma dello sforzo percepito da parte dell'alunno. L'Ordinanza vuole mettere al centro la valutazione formativa e l'individuazione di percorsi precisi, in ottica inclusiva con il quadro ICF sullo sfondo, per portare gli allievi al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento. Secondo l'Ordinanza, tener conto del processo significa fornire feedback puntuali, dosare le risorse, costruire consegne che consentano di trasporre quanto appreso ad altri contesti, considerando le specificità degli alunni, in modo da creare le condizioni perché tutti possano arrivare all'obiettivo. Le parole delle docenti nei focus group sembrano andare in direzione diversa, con termini simili sembrano intendere di voler dare o di rammaricarsi per non riuscire a dare soddisfazione a quegli alunni con difficoltà tali per cui faticano a raggiungere gli obiettivi. Questa riforma ha sullo sfondo l'idea che un percorso di crescita vero da *in fase di prima acquisizione* a *intermedio* può essere garantito ad una maggioranza degli alunni per una maggioranza degli obiettivi. Invece queste docenti sembrano pensare che per un certo numero di alunni, questo percorso di sviluppo delle competenze sia precluso e si possa solo concedere loro un "contentino" sulla carta per tenere conto dello sforzo che ci hanno messo.

Ad alcune insegnanti ritornano alla mente le formulazioni del giudizio descrittivo degli anni '80[79] e non riconoscono differenze rispetto all'OM172

però non è che noto una netta sì, poi cambiano, le terminologie cambiano, diciamo adesso ci sono i livelli, ci sono le situazioni. Ma io noto e mi ricordo perché le facevamo così, diciamo una descrizione molto attenta del bambino, del bambino che avevi. Ogni descrizione […] era diversa dall'altra. Non è che era la stessa per ogni bambino, cambiando nome nei termini no, si faceva la fotografia di quel bambino. Nella matematica in italiano, quindi? Sì, ci saranno sicuramente molte innovazioni. Però poi alla fine tutto un po' torna (2-C-3)

[79] LEGGE 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

Questo tipo di codifiche si concentrano in Es1-B (4), Es1-A (3) e Es2-C (2). Non compaiono in Es2-A e B: ancora una volta sono le docenti di Es2 che hanno partecipato al gruppo R&F che dimostrano maggiore chiarezza e consapevolezza.

Un altro aspetto su cui le docenti stanno ancora lavorando è cosa sia e come formulare il giudizio descrittivo. Queste affermazioni, che raccolgono aspetti positivi e negativi, certezze e dubbi, sono codificate come *giudizio descrittivo, mah?* Sono, nell'intero corpus dei focus group, 14 segmenti codificati, di cui 7 in risposta alla domanda 2[80]. Sono soprattutto le insegnanti di Es2-C a vedere il giudizio descrittivo come una potenzialità perché più analitico, chiaro, basato sulle evidenze. Esse esprimono, infatti, 5 dei 7 segmenti codificati in questo modo. Di *giudizio descrittivo* si parla anche in altri gruppi come Es1-B, quando le docenti parlano di minore aleatorietà e personificazione dei giudizi e maggiore oggettività, uniformità e precisione del linguaggio (vedi *aspetti positivi*, paragrafo 9.4.2).

Emergono, però, dalle parole delle insegnanti anche delle incongruenze o delle incertezze. Intanto, il concentrarsi su come l'alunno raggiunge l'obiettivo viene letto da alcune delle insegnanti come una richiesta di formulare i giudizi sempre in positivo. Da quanto è emerso dalle formazioni sembra che alcune docenti sentano come acuito dalla OM172, un aspetto della formulazione del giudizio che vivevano come un problema anche prima. L'esprimersi in positivo rappresenterebbe un problema per le docenti perché renderebbe difficile evitare le ambiguità nella formulazione del giudizio visto che non si potrebbero più usare gli avverbi del "dico-non-dico" come per esempio abbastanza, a volte…

> *il fatto di non poter, dover, voler usare al negativo, anche con "abbastanza" le parole che sentimmo durante l'ultimo incontro che facemmo "qualche volta" cioè veramente, mi ha messo un po in discussione. Perché, ripeto, probabilmente spesso non ci si rende conto che una piccola parolina può danneggiare il tutto, l'autostima del bambino. E quindi a me personalmente mi ha dato, diciamo, la consapevolezza che chiarezza, limpidità, come si dice, insomma, parole appropriate, bisogna dargli il giusto peso (2_C_1)*

C'è poi un altro aspetto a cui vogliamo volgere attenzione. Per molte docenti il termine "giudizio descrittivo" evoca una descrizione liberamente redatta dalla docente dello studente rispetto alle osservazioni svolte in un ambito disciplinare. L'idea che il giudizio descrittivo possa limitarsi

[80] Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?

all'indicazione di un livello, perché gli indicatori del Ministero sintetizzano già il giudizio descrittivo dando conto di come si manifesta l'apprendimento, e che la formulazione di un giudizio redatto dalle docenti per ambito disciplinare si possa, ma non si debba includere, è per alcune docenti, in particolare per quelle di Es2, difficile da accettare. Le posizioni sono diversificate. Da una parte ci sono le docenti che non vorrebbero dedicare tempo all'impegno insito nello scrivere giudizi descrittivi per tutti e per ciascuno, e vorrebbero avere delle "scorciatoie", come una serie di frasi preimpostate tra le quali scegliere. D'altra, come abbiamo visto, altre insegnanti fanno fatica ad accettare di dire la stessa cosa per tutti gli allievi che raggiungono l'obiettivo allo stesso livello e vorrebbero riconquistarsi questo spazio di espressione autonoma, nonostante comporti un aggravio di lavoro

> *questo giudizio descrittivo ha portato un po' di problemi, nel senso che, come diceva giustamente 2_A_9, si richiedeva un po' un modello per poter realizzare il giudizio descrittivo. Che l'Ordinanza dice esattamente il contrario (2_A_6)*

> *la svolta è proprio qua, nel senso che non è più solo l'avanzato. Infatti, non ci siamo fermati al […] livello, ma abbiamo poi fatto il giudizio per descrivere il livello, altrimenti certo, sarebbe stato un altro voto, quasi. Per cui credo che invece la svolta sia proprio nel ritrovarsi quel giudizio che gli spiega perché, il perché dell'avanzato, dell'intermedio e quindi in questo credo che sia completa la situazione della valutazione a livello di scheda (2_B_1)*

Anche sotto il tema *work-in-progress*, come avvenuto per quello *aspetti negativi* ed *aspetti positivi*, si riscontrano riferimenti ai rapporti coi genitori che evidenziano aspetti di criticità su cui è possibile lavorare. Sono segmenti codificati nel subcodice *costruire rapporti con i genitori*. La maggior parte dei segmenti codificati sono espressi da Es1 – A, con 8 occorrenze. In questo contesto, le insegnanti fanno riferimento agli sforzi che si stanno compiendo, a quelli che si dovrebbero compiere, alla mancanza di risposte dei genitori. Negli altri focus group questa categoria o è assente, come in Es2 – A e Es2 – C, oppure è residuale come in Es2 – B, con 3 occorrenze; e in Es1 – B, con 1 occorrenza.

In generale, in riferimento al campione complessivo e considerando i subcodici nei temi *aspetti positivi, aspetti negativi* e *work-in-progress* (vedi tabella 65 in appendice F.2), rispetto ai rapporti coi genitori, Es1 – B sembra percepire prevalentemente le criticità, Es2 – B e Es2 – A soprattutto le connotazioni di segno positivo, mentre Es1 – A dimostra un'attenzione maggiore al problema in generale. In questo focus group, la somma delle codifiche dei 3 subcodici che si riferiscono ai

rapporti con le componenti esterne alla scuola è 18, la più alta, pari al 46% del totale delle codifiche per i 3 subcodici, con 8 segmenti codificati su 18 nel campo del work in progress.

In questo tema *work-in-progress* fatto di pensieri e nuove consapevolezze in movimento, troviamo anche i riferimenti ad aspetti del passato -che sono stati rubricati, appunto, come *dialogo col passato*- che vengono confermati e ripresi dall'Ordinanza e forniscono una base solida da cui partire per abbracciare ed approdare al nuovo. Le codifiche sono più presenti in Es2 – C, con 5 occorrenze; in Es2 – A, con 3 occorrenze; in Es2 – B, con 2 occorrenze e in Es1 – A, con 1 occorrenza. Non compaiono riferimenti in Es1 – B

> *la matrice ICF mi porto un pò addosso, quindi è come se questa Ordinanza riflettesse un po' l'attenzione al contesto e quindi all'interazione della persona nel contesto. E quindi anche nella descrizione di fatto è un'analisi di tutti quelli che noi chiamiamo i fattori ambientali, i vari facilitatori, le barriere. Quindi una descrizione analitica che riflette un po' quel tipo di indicazioni (2-C-4)*

> *stimolo all'osservazione, a una più puntuale osservazione, secondo me c'era stato chiesto anche dalle formazioni sulle competenze. In questo cambio di prospettiva c'era già stato suggerito e con l'Ordinanza diciamo è un pochino più organizzato, un pochino più finalizzato. Le quattro dimensioni sono dei punti di riferimento che prima non avevamo. Che intuivamo perché la complessità, la situazione nuova, eh? Ne abbiamo sentito parlare già da alcuni anni, però diciamo che in questo modo abbiamo qualche punto di riferimento in più rispetto alle competenze" 2_A_9*

Nelle parole delle docenti tornano molti elementi del passato da recuperare e vedere con occhi diversi: dallo strumento della "verifica" che va utilizzata insieme ad altri dispositivi, per andare comunque a far emergere conoscenze e abilità, ai compiti di realtà che non vanno relegati a momenti episodici, ma devono influenzare la didattica quotidiana aumentando gli spunti verso l'interdisciplinarietà e la didattica più attiva.

9.4.5 Nuove consapevolezze

Tabella 55 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Nuove consapevolezze** *con il totale delle codifiche*

5 nuove consapevolezze	0
5.1 osservazione e valutazione	23
5.2 valutazione criteriale	13
5.3 ruolo discenti	17

5.4 processi ricorsivi	11
5.5 modifiche alla didattica	19

Nel cammino verso la progressiva acquisizione di consapevolezze e sicurezza nell'applicazione dell'Ordinanza, alcune insegnanti dimostrano a nostro avviso di aver già maturato *nuove consapevolezze* in vari campi che proviamo a descrivere di seguito e il cui riepilogo si trova in tabella 66, appendice F.2. A livello aggregato, l focus group dove queste nuove consapevolezze emergono meno è Es1 – B, con 2 codifiche, sono codifiche mediamente frequenti per Es2 – C e Es1 - A, con 17 e 16 occorrenze rispettivamente; e più frequenti per Es2 – A con 21 occorrenze ed Es2 – B con 27 occorrenze.

Con l'etichetta *Osservazione e valutazione* vengono codificati aspetti che le insegnanti avrebbero dovuto conoscere anche prima, perché fanno parte di una cultura e pratica della valutazione non legata in senso stretto e solo all'Ordinanza, ma che emergono dalle loro parole come nuove consapevolezze. Sono codifiche che si ritrovano in particolare nelle risposte alle domande 2, 3 e 4[81]. Le insegnanti acquisiscono consapevolezze sul loro ruolo, rispetto al fatto di essere prime responsabili di raccogliere evidenze e valutare. Sembra una comprensione nuova, come emerge da questo scambio

> *2_C_6: agli insegnanti compete proprio, compete la responsabilità della valutazione e della documentazione. Certo, ci sentiamo proprio responsabili di questo. Questo processo.*
>
> *Moderatrice: E questo qui è un cambiamento?*
>
> *2_C_6: Credo di sì.*

Tuttavia, secondo le insegnanti non è un'attività da svolgersi da soli, ma da condividere coi colleghi

[81] (D2) Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?
(D3) A questo punto del tuo percorso formativo quali sono gli aspetti che hai messo a fuoco e sui quali ti senti più sicura/o?
(D4) Dopo un anno di implementazione e formazioni sull'ordinanza 172 cosa è cambiato nel tuo lavoro quotidiano? Cerca di riflettere su attività finalizzate alla valutazione, azione didattica, gestione della classe, rapporto con le colleghe di team, rapporto coi genitori.

> *quindi forse un potenziale è lo stimolo ad assumersi la responsabilità di valutare con il conforto e con il sostegno dei colleghi, ma comunque assumersi la responsabilità di valutare in base alle osservazioni (2_A_9)*

Per molte insegnanti cambia il focus della valutazione, non si tratta più di valutare l'acquisizione delle sole conoscenze, ma anche lo sviluppo di abilità

> *eravamo abituati a valutare più il numero delle conoscenze che non come queste conoscenze venivano utilizzate ed è difficilissimo verificare e valutare come queste conoscenze vengono utilizzate (1_A_6)*

Le insegnanti dimostrano di riconoscere l'importante della progettazione a partire dagli obiettivi. Anche questo aspetto avrebbe dovuto già far parte della loro professionalità, ma evidentemente non faceva parte della pratica

> *messa a fuoco su tante cose che devo migliorare, che vorrei migliorare non che devo migliorare secondo me. Uno è appunto progettare con in mente questi obiettivi che poi saranno quelli della scheda che vado a valutare perché magari valuti, progetti, osservi e valuti delle cose che poi in realtà tra virgolette non servono per la valutazione ufficiale (1_A_5)*

Un altro aspetto che l'Ordinanza aiuta a mettere a fuoco, ma che avrebbe già dovuto essere parte della cultura della valutazione dei docenti è l'attenzione alle consegne, a come sono strutturate le verifiche. Questi aspetti si intrecciano con un elemento di parziale novità che è quello di quali risorse fornire

> *a certe cose non ci avevo sempre fatto così attenzione, no? Se la scheda fosse esaustiva oppure se dovevo mediare io la consegna, se c'erano degli impliciti, se... Oppure a quali bambini do certi strumenti, a quali no? Quindi il fatto di avere questa riflessione, diciamo questo, ecco è un elemento che credo di aver messo a fuoco, insomma. Il fatto che poi di base questa attenzione al dettaglio è un'attenzione prima di tutto a quello che facciamo noi (2_C_4)*

Emerge, inoltre, il riconoscimento del rigore osservativo, dell'importanza di ripetere nel tempo e in occasioni diversificate la raccolta di indicatori comportamentali, di evidenze di apprendimento

> *anche perché l'osservazione non può essere una, l'osservazione per un solo aspetto dovrebbe essere costante. Quindi è lì, forse l'aspetto più complicato, no?*

Magari ecco, per noi è stato un lento ingresso in questo, in questo mondo, no? E poi ci sarà da lavorare (2_C_5)

Questa osservazione sistematica e strutturata crea delle difficoltà in termini di tempo, strumenti, organizzazione del lavoro

perché lì magari si arrivava a una fotografia avendoci un po' carta bianca. No?, cioè sulla base delle osservazioni che tu, conoscendo il bambino, potevi fare. Qua devi, e forse, per carità, è una sollecitazione positiva a basarsi sempre su delle osservazioni reali, concrete, e obiettive. Però poi, a livello di documentazione, mi sembra una cosa un pò anche delirante, insomma. Quando c'hai tante materie, 20, 25 bambini, nota, non nota, è tanto. Quindi io personalmente cerco la giusta misura, sto cercando […] un modo equilibrato, di prendere l'aspetto positivo, ma senza cadere nella confusione. Perché poi il rischio di questa analiticità è anche di smarrirsi (2_C_4)

Quest'ultima è una testimonianza in bilico tra la necessità di basare la valutazione su evidenze oggettive e la difficoltà di raccoglierle per un numero elevato di allievi e ambiti disciplinari diversi. Emerge, però, la consapevolezza che basare la valutazione su osservazioni impressionistiche ed estemporanee, come forse capitava in passato, non è una soluzione.

Le nuove consapevolezze che paiono emergere dalle parole delle insegnanti sono legate anche a prospettive e punti di vista differenti sugli stessi eventi. Tra questi, vi è l'idea di riuscire a dare valore in modo diverso ad elementi di cui si era in possesso anche prima dell'arrivo dell'Ordinanza

ho sempre notato quando magari il bambino che fuori contesto ti dice una cosa che ti fa capire che ha capito una certa cosa, cioè, quando emerge una conoscenza o anche una competenza in una situazione diversa da quella [in cui era stata insegnata]. E adesso però, quando questo accade, mi suona proprio un campanello, cioè lo vedo di più, cioè lo vedevo anche prima e magari dicevo anche guarda un pò, però, Pierino, eh vedi. Adesso, invece gli do un senso diverso, cioè riesco in qualche modo davvero ad acquisirlo, a vederlo come elemento utile per la valutazione (2-A-2)

Numericamente meno frequenti, ma significative rispetto al percorso di consapevolezza che stanno compiendo gli insegnanti, sono tutte quelle affermazioni che dimostrano consapevolezza sulla natura criteriale della nuova valutazione. Le codifiche etichettate come *consapevolezza*

criteriale appaiono in tutti i focus group tranne che Es1 – B. Questo focus group, le cui insegnanti hanno svolto il percorso formativo in Es1, ma senza gli approfondimenti e scambi maturati nella commissione ristretta, è anche quello che dimostra meno consapevolezze rispetto ad osservazione e valutazione.

Per gli altri il numero di occorrenze è simile: 4 per Es1 – A (docenti della commissione ristretta di Es1) e per Es2 – A (docenti del gruppo R&F e della commissione valutazione), 3 per Es2 – B e 2 per Es2 – C. Interessante è sottolineare che le affermazioni provengono di un numero ridotto di docenti: 2 in Es1 – A, 3 in Es2 – A e Es2 – B e 1 in Es2 – C. Pur essendo poche occorrenze, sembra di individuare un aumento del numero dei docenti consapevole e delle affermazioni di questo tipo con l'aumento delle opportunità di formazione. Tra queste affermazioni, ve ne sono alcune che riguardano la consapevolezza su come cambia l'oggetto della valutazione

> *c'è stato un sovvertimento dell'ordine, non è più al primo posto quanto sai e cosa sai, mai è come sai usare quello che sai (1_A_6)*
>
> *tutti arrivano alla conclusione, non c'è la frustrazione di aver fatto male, perché eventualmente si possono usare risorse e si usa l'aiuto dell'insegnante. Quindi l'affrancamento dal risultato negativo della verifica (2_A_9)*
>
> *la nuova ottica non è più quella di valutare una performance o una persona, quindi non appioppare un'etichetta a degli studenti (2_B_6)*

Poi emergono affermazioni che indicano un'acquisita consapevolezza sulla valutazione come processo che si sviluppa nel tempo, per cui le manifestazioni del processo di avvicinamento al livello si possono raccogliere in momenti diversi a seconda del percorso di apprendimento dell'allievo. Non ci può essere un'unica occasione valutativa, come ad esempio la singola verifica in cui si fa la fotografia del livello raggiunto da per tutti, perché gli allievi possono arrivare al raggiungimento dell'obiettivo in momenti diversi. Sono consapevolezze che mettono in risalto la responsabilità del docente rispetto alla nuova valutazione, come trapela dalla seguente affermazione

> *l'attribuzione di alcune dimensioni non dipende dall'alunno, ma dipende dal docente e dalla capacità che il docente ha di pianificare e proporre situazioni che pongano il bambino nelle condizioni di poter arrivare e raggiungere un determinato livello in una dimensione. E quindi è un ripensamento, ovviamente, della nostra azione didattica (2_A_3)*

Questa consapevolezza non è di tutti, ma emerge più fortemente tra le docenti di Es2. Ci si rende anche conto che l'Ordinanza fornisce una struttura, una sorta di scaffoldig, di implacatura bruneriana, di "ossatura", per cercare di guidare le insegnanti verso un giudizio che sia al contempo descrittivo e oggettivo

> *erò i giudizi [prima della OM172] erano molto soggettivi, più utilizzati dei termini poco descrittivi perché erano appunto, secondo me, non qualitativamente e quantitativamente osservabili da tutti. Ma erano il ragazzino magari un po' più vivace, come la valuti la vivacità? Secondo quale parametro no? Oppure la ragazzina è veramente impeccabile? Bravissima, gentilissima, educata, […] anche il giudizio descrittivo, secondo me, ha cambiato anche un occhiale, un'ottica differente (2_B_1)*

> *l'aspetto sostanzialmente diverso è la documentazione di un processo. Cioè, come tu arrivi a quel giudizio descrittivo che è quello che mi mette in crisi, perché comunque, a livello di documentare prove note, non note, […] io è disorientante... (2_C_4)*

> *è un pochino più organizzato, un pochino più finalizzato. Le quattro dimensioni sono dei punti di riferimento che prima non avevamo 2_A_9*

Un altro ambito di emersione di nuove consapevolezze è quello rubricato con l'etichetta *processi ricorsivi* che rimanda all'idea della valutazione come un'opportunità di fare "un punto" seppure intermedio in un percorso continuamente in divenire, per docenti, alunni e sistema. Le affermazioni più frequenti riconducibili a questa categoria si collocano nelle risposte alla domanda 2[82].

Solo gli insegnanti di Es2 che riconoscono nell'Ordinanza delle potenzialità sia per la scuola come istituzione che per sé stessi, in particolare nel ripensamento delle cornici di riferimento su cui si basa l'azione didattica, in particolare rispetto a come una valutazione consapevole e formativa può orientare e riorientare la didattica. Sono 11 segmenti, di cui 5 in risposta a questa domanda, che vengono codificati con l'etichetta *processi ricorsivi*. Rispetto alla totalità del corpus, troviamo 3 codifiche in Es2 – A e 4 sia in Es2 – B e Es2 – C

[82] Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?

non è più programmazione, ma è più una riprogettazione del nostro lavoro sulla base della risposta degli alunni. No, quindi è una doppia visione che abbiamo sempre avuto, che però adesso ci ha confermato questa Ordinanza, nel senso di avere vari, vari e vari tipi di attenzione in quello che già come risponde l'alunno a quello che io propongo e quello come io compenso qualcosa che ho notato mancava oppure che ho notato non era stato ben delineato, o spiegato. 2_B_1

Le insegnanti riconoscono che avere chiari obiettivi e tappe aiuta a sostenere gli apprendimenti rimodulando la didattica, ma è anche un tassello fondamentale della continuità tra le attività di insegnamento – apprendimento e la valutazione diagnostica, formativa e sommativa

la valutazione che facevamo fino adesso era, diciamo, l'obiettivo suo era la verifica finale da mettere poi nel registro. Ora invece no. Potrebbe essere invece un trampolino di base da cui aggiungere altro, questo forse sì. (2_B_2)

Valutazione come momento di passaggio tra il percorso di apprendimento già svolto e quello che deve venire, come opportunità per i rilanci, l'acquisizione di consapevolezze, e la rimodulazione didattica

processo nel senso dell'attenzione nuova e maggiore che mettiamo a tutto il processo e non solo, appunto, all'approdo finale, che può essere quello della classica verifica o della valutazione, della valutazione finale, ma a un'attenzione costante e di osservazione, durante tutto il processo di apprendimento (2_A_2)

L'osservazione intesa come la raccolta di evidenze del processo di apprendimento è importante per aiutare chi apprende a mettere a fuoco sia le sue criticità, che i suoi punti di forza, in modo da rendere la didattica più motivante per gli allievi

si evidenzia sicuramente magari la criticità presente e quindi si riformulano gli obiettivi. Però emergono anche i punti di forza, di conseguenza, che sono utili per la pianificazione. Perché comunque, per forza di cose si osserva in generale tutto e si vede bene da dove poter partire per rendere più gradevole, più motivante l'attività da proporre (2_C_7)

Questa ricorsività è anche sistemica, orienta la progettazione disciplinare in classe, perché aiuta a mettere a fuoco aspetti prima maggiormente sottovalutati

già una prima suddivisione degli obiettivi in due aree che mi faceva vedere due aspetti diversi, mi ha fatto notare che la maggior parte [delle valutazioni

> *negative] cadevano in un'area precisa perché realmente l'avevo affrontata di meno (2_C_4)*

e orienta la progettazione dell'istituto perché né orienta le fasi in maniera omogenea

> *quindi partire e aver chiare le fasi: dalla progettazione al percorso fino a quello che poi porta alla valutazione. Quindi mi viene in mente che una potenzialità per la scuola sia di mettere proprio ordine e render chiare, esplicite queste fasi del processo di valutazione (2_A_7)*

Un numero significativo delle affermazioni raccolte come risposta alla domanda 4[83] fanno riferimento al tema *nuove consapevolezze*. Tra queste appaiono affermazioni che rimandano a cambiamenti sia nel *ruolo di discenti* (10 segmenti codificati nel quesito 4 su 17 riscontrati in tutto il corpus)

> *al centro di tutto questo è l'alunno che con questo tipo di valutazione mette in risalto tanti aspetti. Tanti aspetti che appunto non sono solo e soprattutto non sono solo quelli, diciamo cognitivi, ma diciamo è visto l'alunno nella sua centralità (2_B_4)*

che *nella didattica* (8 segmenti codificati al quesito 4, su 19 complessivi in tutto il corpus)

> *sia la possibilità di poter avere chiari quelli che sono gli obiettivi di ciascuna disciplina e dunque sia per noi chiaramente come insegnanti. Cioè esplicitare proprio l'obiettivo, questo chiaramente aiuta a poter valutare di conseguenza il percorso fatto e l'evoluzione del bambino. Cioè fermarsi per ogni obiettivo e dopo da lì ne consegue. No? Quello che poi dicevamo anche in sede di plenaria, tutte le varie modalità: noto, non noto, cioè dare delle opportunità diverse, però, sempre in base a quello di obiettivo. (2_B_5)*

Per quanto riguarda il *ruolo dei discenti,* le codifiche che emergono dal corpus complessivo dei dati si ritrovano un po' in tutti i focus group. La possibilità di responsabilizzare gli allievi rispetto al loro percorso di apprendimento e anche di spostare l'attenzione dal docente allo studente sono elementi affrontati maggiormente nei focus group Es1-A (7 occorrenze) e Es2-B (5 occorrenze). Le occorrenze negli altri focus group per quanto numericamente meno frequenti (2 in Es2 – A e

[83] Dopo un anno di implementazione e formazioni sull'ordinanza 172 cosa è cambiato nel tuo lavoro quotidiano? Cerca di riflettere su attività finalizzate alla valutazione, azione didattica, gestione della classe, rapporto con le colleghe di team, rapporto coi genitori.

Es1 – B e 1 in Es2 – C) sono comunque significative. Ad esempio, questo spostamento da docente al centro ad allievo al centro è evidente nelle parole di questa docente

> *devo essere meno protagonista, avere meno l'ansia di riempire i quadernoni, se non arrivo a scrivere tutto quello che volevo lo farò poi, devono essere loro protagonisti, devo osservarli di più (1_B_3)*

In Es1 – A vi sono, inoltre, segmenti che si collegano ai temi dell'autovalutazione e del feedback

> *quando ci si ferma a chiedere i bambini perché hanno dato una risposta, non solo abbiamo noi delle informazioni sul loro percorso di apprendimento, sui loro processi, sui loro livelli, ma diamo anche ai bimbi la possibilità di guardarsi e di prendere consapevolezza di sé e di valutarsi in modo autonomo, di creare un'immagine di bimbi competenti, di scoprire quali sono i loro punti forti e i loro punti deboli. Ci vuole tempo perché […] i bimbi non sono abituati a fermarsi, a tornare indietro, a interrogarsi, a scoprirsi. Però diventa un dialogo tra noi e loro che permette a loro di crescere e noi di fare meglio il nostro lavoro (1_A_1)*

Negli altri focus group emerge maggiormente come l'osservazione e la raccolta di evidenze dell'apprendimento consentano di entrare più in profondità nei percorsi e vissuti degli alunni, di capirli meglio e di rimetterli quindi al centro

> *attraverso questa valutazione si riesce comunque anche a entrare proprio nel loro mondo. Ecco. L'osservazione, la valutazione formativa in itinere come tutte, sono aiuti per l'insegnante, per una conoscenza più approfondita (2_C_6)*

I focus group che esprimono la maggior parte delle nuove consapevolezze riguardanti *cambiare la didattica* sono Es2 – A e Es2 – B con 8 codifiche l'uno. La codifica è molto meno presente negli altri focus group: 2 in Es1 – A, 1 in Es2 – C e 0 in Es1 – B. In Es2 – A e B, i due focus group composti dalle docenti che hanno partecipato al percorso di R&F il legame tra valutazione e didattica è forte in molte docenti e viene esplicitato chiaramente

> *l'attribuzione di alcune dimensioni non dipende dall'alunno, ma dal docente e dalla capacità che il docente ha di pianificare e proporre situazioni che pongano il bambino nelle condizioni di poter arrivare e raggiungere un determinato livello in una dimensione. E quindi è un ripensamento, ovviamente, della nostra azione didattica (2_A_3)*

Un'insegnante fa un discorso molto più ampio rispetto alla riforma ed individua in essa l'intenzionalità di amalgamare generazioni di docenti che sono entrati nella scuola in modi ed attraverso percorsi molto diversi

> *tende a dare, secondo me, degli obiettivi comuni a un processo di ricambio generazionale. La scuola italiana è stata un serbatoio di tantissimi tipi di persone e professionisti che comunque derivano da formazioni estremamente diverse. Quindi il fatto di rivoluzionare in una forma un po obbligatoria tramite la valutazione, secondo me è la tendenza di voler riformare quella che poi è la didattica. Persone che magari come me diciamo, sono le ultime che hanno sostenuto un percorso universitario specifico basato sulla psicologia, sulla didattica, sulla pedagogia, magari hanno avuto una formazione specifica per un tipo di valutazione che è quella poi richiesta. […] su strati di persone e professionisti che hanno avuto un passaggio e varie e diversissime forme di valutazione davanti. Quindi secondo me è un cambiamento sistemico che mostra la scuola come una comunità inclusiva (2_B_6)*

Queste consapevolezze esplicite sono tutte in questi 2 focus group. Negli altri, Es1 – A e Es2 – C rimangono più sottotraccia: "se non cominciamo a dare meno importanza a quante cose faccio, ma a come lo faccio, non ne usciamo fuori" (1_A_6); "Mah cambiati proprio… Diciamo che l'azione didattica, dopo quello che abbiamo detto, anche per le domande precedenti. Magari. [...] Forse lì c'è sicuramente l'attenzione, l'osservazione, qualcosa a cui miri di più" 2_C_1.

9.4.6 Percezione di efficacia

Tabella 56 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Percezione di efficacia** *con il totale delle codifiche*

7 percezione di efficacia	0
7.1 tra teoria e applicazioni pratiche	20
7.2 ancora formazione	8
7.3 cambiamenti organizzativi e strutturali	32
7.4 confusione ed insicurezza	12
7.5 insicurezza trasformativa	12

L'ultimo tema codificato che presentiamo, prima di analizzare le percezioni delle docenti rispetto alla formazione, è *percezione di efficacia*. Questo tema raccoglie le molte, 85, espressioni codificate che fotografano il quadro incerto di quanto le docenti si sentano pronte per applicare l'Ordinanza. Si ritrovano espressioni che denotano resistenze, o blocchi, ma anche spostamenti

verso una maggiore sicurezza, e le necessità di trasformazioni organizzative a livello di istituto. Le codifiche si riferiscono al modo delle docenti di mettere in pratica l'Ordinanza, le sfide che sentono di avere davanti e gli strumenti su cui possono contare per affrontarle.

Come abbiamo visto fanno parte di questo tema i rimandi ad elementi rubricati nel subcodice *cambiamenti organizzativi e strutturali*. Sono stati codificati con questa etichetta tutti i segmenti in cui gli insegnanti hanno fatto riferimento alla necessità di cambiamenti organizzativi o adeguamento di strumenti per rendere la riforma realmente applicabile. Sono un totale di 32 occorrenze che emergono soprattutto dalle risposte alla domanda 4 (10 occorrenze) e 7 (14 occorrenze) [84]. A far riferimento più spesso a questi aspetti sono gli insegnanti di ES2 – C con 11 occorrenze e Es1 – A con 9 occorrenze. Es2 – B e Es1 – B esprimono rispettivamente 6 e 5 segmenti codificati in questo modo, residuale è Es2 – A con solo 1 segmento codificato.

Fondamentalmente sono gli accorgimenti pratici o le semplificazioni di procedure che le insegnanti indicano per rendere il lavoro meno gravoso. Ci sono aspetti che riguardano cambiamenti necessari all'interno dell'istituto, come ad esempio

> *mettere insieme bene i vari pezzi che tutto il nostro istituto ha anche a livello di strumenti di progettazione. Cioè noi abbiamo la scheda C[85] come strumento di progettazione disciplinare. Poi abbiamo il compito di realtà che facciamo, eh. Poi abbiamo la valutazione descrittiva, poi abbiamo da mettere insieme […] gli obiettivi che troviamo su Nuvola magari che ancora si devono ben coordinare con quelli della scheda di valutazione. L'urgenza più grande è quella, a questo punto, di [...] creare ordine un po' fra più strumenti, capire, anche se ci può essere una o in un'ottica anche di semplificazione (2_C_4)*

Rubricati sotto questo subcodice di *cambiamenti organizzativi e strutturali* emergono poi altri aspetti che vanno dalla necessità di più tempo di compresenza e migliori strumenti osservativi per registrare le evidenze; ad avere più tempo nei colloqui coi genitori per riuscire a spiegarsi meglio; a trovare dei sistemi per registrare immediatamente quanto osservato in modo veloce; a rendere più funzionale il registro per raccogliere queste evidenze.

[84] (D4) Dopo un anno di implementazione e formazioni sull'ordinanza 172 cosa è cambiato nel tuo lavoro quotidiano? Cerca di riflettere su attività finalizzate alla valutazione, azione didattica, gestione della classe, rapporto con le colleghe di team, rapporto coi genitori.
(D7) Quali sono, secondo te, gli aspetti su cui il vostro istituto deve ancora lavorare in ordine di urgenza? (forniva una serie di esempi, vedi appendice B
[85] Scheda di progettazione di istituto inserita in appendice D.2.1

Questa frequenza maggiore di segmenti codificati in questo subcodice per il focus group Es2 – C conferma l'idea di insegnanti pragmatiche che hanno maturato nuove consapevolezze rispetto alla OM172, ma non hanno svolto un percorso di formazione tale, 6 ore di plenaria, da avere tutti gli elementi per metterle in pratica.

All'interno del tema *percezione di efficacia* abbiamo anche codificato tutte quelle espressioni che denotano il riconoscimento delle necessità di formazione professionale futura. A tal proposito, nelle parole delle insegnanti possiamo distinguere 2 esigenze distinte. Da una parte, vi sono affermazioni che sono state rubricate con il sottocodice *tra teoria e applicazioni pratiche* che prendono avvio dalla consapevolezza che per un professionista riflessivo la formazione è solo il primo passo per acquisire nuove capacità. Secondo alcune insegnanti, per sentirsi competenti le conoscenze vanno messe in pratica e sperimentate in azione

> *secondo me abbiamo bisogno di avere la possibilità di provare, di sbagliare e di ragionare, dopo che ci abbiamo messo del nostro su quello che abbiamo capito, su quello che è coerente con la riforma e quello che invece ancora non è chiaro. Stiamo ragionando di cose che abbiamo soltanto sentito raccontare e sperimentato troppo poco nella nostra quotidianità (1_A_1)*

I segmenti individuati in questo sub-codice si trovano in tutti i focus group, con 7 occorrenze in Es2 – B, 5 in Es1 – A, 4 in Es2 – A e 2 sia in Es1 – B che in Es2 – C. Sono aspetti in cui gli insegnanti non si sentono sicuri, pur sapendo di aver già ricevuto formazione su questi aspetti e riconoscendosi un bagaglio teorico di conoscenze

> *anche se sono stati ampiamente trattati, io aggiungerei anche la progettazione, proprio a partire dagli obiettivi e la progettazione, tenendo conto delle dimensioni. Io aggiungerei anche questi due punti. Anche se, ripeto, non è che non siano stati trattati. Però, il discorso della progettazione è un discorso sfidante, secondo me è anche abbastanza difficile (2_A_6)*

Il mettere in pratica quanto appreso è visto come fondamentale per formulare il giudizio descrittivo, ripensare alla progettazione, rivedere l'osservazione

> *questo dell'osservazione questo è un punto molto, molto cruciale, diciamo. Perché no? Ne abbiamo parlato varie volte. E l'osservazione, noi insomma, ad oggi la facciamo un po' come ci capita, nel senso che noi possiamo si è vero prendere, far fare un diario di bordo. Però diciamo tutte che poi nella pratica è*

> *difficile stabilire dei tempi, stabilire delle modalità; quindi, questo siamo rimasti un po' appese, eh, in questo senso anche come corso, credo. Questo fatto dell'osservazione che poi ognuno fa con i suoi metodi, con i suoi strumenti. Però in questo dovremo uniformarci, avere a seconda delle logicamente, delle attività, delle discipline, avere una base più solida per quanto riguarda l'osservazione, perché è l'aspetto fondamentale che poi ci riguarda e però sulla quale ci sono delle carenze (2-B-1)*

Ci sono poi una serie di argomenti su cui le docenti dichiarano di avere ancora bisogno di formazione, non solo di mettere in pratica quanto già appreso e ne fanno riferimento esplicito. Gli 8 segmenti codificati con l'etichetta come *ancora formazione* sono tutti nelle risposte alla domanda 6[86]:

> *io vorrei essere aiutata un po' di più nella raccolta delle evidenze cioè anche gli strumenti osservativi da usare però non saprei come fare perché non c'è molto tempo in classe, però vorrei che qualcuno mi insegnasse come costruire e come osservare, proprio nell'ottica del poi avere in mente anche le dimensioni, quindi, mette insieme progettazione con le dimensioni e osservare il tutto nella quotidianità (1_A_5)*

Confrontando questo verbatim con i precedenti emerge chiaramente la differenza tra le espressioni codificate qui e nella categoria *tra teoria e applicazioni pratiche*. Ad essere codificati come *ancora formazione* sono affermazioni che indicano chiaramente che le insegnanti riconoscono i propri bisogni formativi anche perché non sono stati affrontati nel corso delle formazioni. Nel segmento appena riportato parla una docente di Es1, nella cui formazione non si è entrati nel dettaglio come svolgere una osservazione sistematica e strutturata, di come pianificarla all'interno dei percorsi, dei possibili strumenti per raccogliere le evidenze.

> *Io direi la formulazione del feedback e l'autovalutazione che in realtà non abbiamo avuto modo di trattare durante il percorso di formazione (2_A_3)*

[86] *L'ordinanza dà 2 anni di tempo per apportare tutti i cambiamenti necessari alla sua piena ricezione. A tuo avviso su quali aspetti avresti ancora bisogno di formazione e riflessione? Alcuni esempi: progettazione a partire da obiettivi, progettazione tenendo conto delle dimensioni, strumenti osservativi da usare nella quotidianità didattica, formulazione del feedback, formulazione del giudizio descrittivo, raccolta delle evidenze)*

Delle occorrenze codificate come *ancora formazione* 3 emergono in Es2 – A, 2 in Es2 – C, le altre nei focus group di Es1 e in Es2 – B

> *un focus e magari una formazione dedicata a come includere effettivamente questo processo di individualizzazione e personalizzazione degli obiettivi (2_B_1)*

Rispetto ai bisogni formativi che emergono, per Es2 – A e B si riferiscono in larga misura alla elaborazione del feedback, alla promozione dell'autovalutazione ed alla riformulazione degli obiettivi per tener conto delle esigenze di personalizzazione ed individualizzazione, tutti aspetti rimasti al margine del percorso formativo. In Es2 – C emerge anche la necessità di lavorare su osservazione, raccolta di evidenze e valutazione in maniera più legata a ciascun ambito disciplinare, per mettere a punto specifiche competenze sul linguaggio, il tipo di prove e il tipo di evidenze riscontrabili nella disciplina. Queste di ES2 - C sono le docenti con il percorso formativo più breve di tutto il campione; quindi, le richieste sono coerenti con la loro esperienza.

Invece per Es1 il quadro è più complesso. Un'insegnante sintetizza così il pensiero della maggioranza delle colleghe emerso in entrambi i focus group

> *abbiamo solo lavorato sulla progettazione a partire da obiettivi, ci serve lavorare su tutto il resto. Di fatto la formazione di istituto è stata solo su quello. Non abbiamo lavorato molto sulla progettazione tenendo conto delle dimensioni (1_B_5)*

Tra le risposte alla domanda 6, un numero più consistente di segmenti (11) sono codificati come *tra teoria e applicazioni pratiche* proprio perché, come dicevamo, più che di formazione, esplicitano esigenza di confronto interno o di sperimentazione

> *anche la progettazione, a partire dagli obiettivi, anche come istituto di rivedere anche attraverso la commissione curricoli (2_B_1)*

Le insegnanti di tutto il campione complessivamente non si dichiarano molto sicure. In vari passaggi dei focus group usano spesso espressioni come: mi sembra di aver capito; forse… Questa incertezza o cautela nel rispondere prende due forme: da una parte è stata rubricata come *confusione e insicurezza* (12 segmenti codificati) senza sbocchi e dall'altra come un'*insicurezza trasformativa* (anche in questo caso 12 segmenti codificati) da intendere come indice di un lavoro in atto per acquisire sicurezze e strumenti seppur nella difficoltà. La maggior parte dei segmenti codificati con questi due codici, per essere precisi 7 dei 12 segmenti codificati per *confusione e*

insicurezza e 8 de 12 rubricati in *insicurezza trasformativa*, emergono, comprensibilmente, dalle risposte alla domanda 3[87].

Da una parte, le insegnanti denotano dei "blocchi", delle fatiche, delle resistenze che non stanno superando, espressioni di questo tipo sono presenti in tutti i focus group e sono state rubricate come *confusione e insicurezza*. Qui di seguito alcuni esempi di queste espressioni

> *so che devo cambiare, ma non so da che parte cominciare. Provo una grande sensazione di frustrazione, mi sento inadeguata, provo a fare le cose ma le faccio molto a sentimento (1_B_3)*

> *magari colgo degli aspetti di qualcuno e magari mi salta qualcosa, mi sfugge qualcosa che magari è rilevante su qualche altra o qualche altro. Paura di essere poco precisa su queste cose perché magari presa dal numero e dalle tante cose da osservare, qualcosa mi sfugge (2_C_2)*

> *mi ha messo molto in crisi questa situazione qui, non solo per la nuova scheda ma per tutto il lavoro che c'è stato intorno e tutto quello che ho vissuto in quel momento di valutazione: tempi stretti, tempi esageratamente pieni e alla fine secondo me ho valutato peggio perché ero stanca e oberata di impegni (1_A_5)*

Espressioni di *confusione e insicurezza* emergono, però, anche in risposta ad altre domande, ad esempio, riferendosi alle potenzialità della riforma (domanda 2), una docente dice

> *sono ancora molto confusa io quindi faccio un po' fatica adesso a parlarti di potenzialità. Sento che questa cosa ci è calata addosso e per me è stata difficilissima (1_A_2)*

Questa affermazione dimostra che vi sono sentimenti di fatica e difficoltà nelle docenti che trapelano spontaneamente e non solo quando vengono sollecitati da una domanda specifica.

Dalle parole delle insegnanti emergono, inoltre, affermazioni rubricabili come *insicurezza trasformativa*, da intendere come una insicurezza che, seppur nella fatica, diventa motore per cambiamenti e crescita e funge da ispirazione. Dalle parole delle insegnanti traspare sì la fatica ma anche l'efficacia trasformativa del percorso che le sta portando verso nuove competenze e professionalità.

[87] *A questo punto del tuo percorso formativo quali sono gli aspetti che hai messo a fuoco e sui quali ti senti più sicura/o?*

la difficoltà che viviamo adesso è perché non abbiamo la padronanza di questa nuova Ordinanza e di questo nuovo modo di fare, però la potenzialità che emergerà sarà quando siamo più serene quando ci sentiamo più sicure del fare così tutte. Secondo me dopo si vedrà l'effetto positivo e l'effetto più formativo per i ragazzini (1_A_5)

Si tratta, dunque, di un percorso di presa di consapevolezza e trasformazione visto come sfida, ma anche come opportunità

insicurezza che secondo me dobbiamo vederla come uno stimolo anche per imparare qualcosa di più, per fare quel qualcosa di più, per metterci alla prova. Quindi, più che essere sicura, sono sicura nella mia insicurezza e quindi sono certa di dover dare, di dover fare quel passo avanti per non restare ferma, perché poi questo cambiamento ci porta a cambiare anche noi stessi e quindi vedo questa insicurezza come un primo passo (2_A_5)

In questo percorso trasformativo alcune insegnati dichiarano di aver meglio messo a fuoco alcuni aspetti della nuova valutazione, almeno da un punto di vista teorico, pur faticando a metterli in pratica

mi sento più sicura nella comprensione di quello che l'Ordinanza ci chiede. Dopodiché, all'atto pratico, mi sento più insicura di prima, nel senso che prima, no, viaggiavo su un terreno noto e con le mie sicurezze che sono state comunque messe in discussione. Quindi non so ancora quanto mi senta sicura nell'affrontare questa sfida. Certo, già ci sto provando, però, appunto, tendo più a mettere in luce i dubbi e le incertezze (2_A_2)

Le occorrenze di questi due codici *confusione ed insicurezza* e *insicurezza trasformativa* sono comprensibilmente in controtendenza tra loro: nei focus group dove si riscontrano valori più alti dell'uno ci sono valori più bassi dell'altro, come si evince dalla tabella 57.

Tabella 57 Confronto tra focus group nelle codifiche **confusione ed insicurezza** *ed* **insicurezza trasformativa**

Focus group	**percezione di efficacia\confusione ed insicurezza**	**percezione di efficacia\insicurezza trasformativa**
Es1 – B	4	0
Es1 – A	5	2
Es2 – C	1	2
Es2 – B	1	3

Es2 – A	1	5
Totale	12	12

In Es1 – A e B è preponderante la categoria della *confusione ed insicurezza*, mentre in Es2 A e B quella della *insicurezza trasformativa*. Es2 – C è in una situazione intermedia, con più equilibrio tra i due aspetti.

Questa differenza quali-quantitativa tra le espressioni di insicurezza, sembra indicare una diversa consapevolezza del cammino svolto, un maggior senso di efficacia e di agency in Es2 - A e B. Le risposte alla domanda 7[88] sui futuri passi da compiere come istituto per applicare l'Ordinanza non offrono ulteriori spunti di riflessione a questo riguardo. I rispondenti rimangono molto legati alla lista di indicazioni suggerite nella domanda**.** Le insegnanti giudicano tutti questi aspetti importanti ed urgenti. Rispetto all'ordine, la definizione di obiettivi di apprendimento da inserire nel documento di valutazione e relativa connessione con gli obiettivi specifici sono identificati come priorità assoluta in tutti i focus group, tranne che Es2 – C, che invece vede nella sistematizzazione degli adempimenti burocratici propri della DD (scheda C, scheda D[89]) la prima priorità. Poi, però per Es1 – A e Es2 – A gli strumenti e le modalità per la raccolta di evidenze sono la priorità successiva, mentre per Es1 – B e Es2 – C lo sono i giudizi descrittivi.

Per concludere questa analisi andiamo ad analizzare le percezioni delle docenti partecipanti sulla formazione ricevuta.

9.4.7 La formazione

Tabella 58 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Formazione** *con il totale delle codifiche*

6 formazione	0
6.1 riferimenti formazione ad hoc	29
6.2 riferimenti webinar	2
6.3 consapevolezze acquisite	18
6.4 note positive	23
6.5 note negative	17

[88] *Quali sono, secondo te, gli aspetti su cui il vostro istituto deve ancora lavorare in ordine di urgenza? (esempi forniti: la definizione degli obiettivi della scheda di valutazione, la definizione degli obiettivi specifici che diventino basi dei percorsi da svolgere in classe, strumenti e modalità della raccolta di evidenze funzionali alla valutazione formativa e diagnostica durante le attività scolastiche, modi e tempi per la valutazione in itinere (formativa) costruzione dei giudizi descrittivi efficaci nella descrizione, ma non troppo onerosi per il docente, costruzione e svolgimento di unità di apprendimento che lavorino su abilità e competenze tenendo conto delle quattro dimensioni costruzione di verifiche che tengano conto delle 4 dimensioni)*

[89] La scheda C è la già citata scheda di progettazione delle Unità Didattiche, vedi appendice D.2.1; mentre la scheda D è una scheda osservativa della Unità Didattiche, vedi appendice D.2.4. Sono entrambi strumenti delle docenti di Es2

6.6 elementi di efficacia	21
6.7 confronto a più voci	13
6.8 lesson study – si	9
6.9 lesson study – no	6

In fase preliminare è sembrato interessante individuare se le docenti facessero riferimento alla formazione al di fuori della domanda 5[90], specifica sui percorsi formativi. In tutto il corpus di dati si sono riscontrati 29 riferimenti alla formazione al di fuori delle risposte alla domanda 5, dei quali 1 come risposta alla domanda 6, quindi successiva, mentre gli altri 28 come risposte alle domande 2, 3 e 4, quindi precedenti. Al di fuori della domanda 5 ci sono anche 2 riferimenti espliciti ai webinar del gruppo di lavoro ministeriale, nei focus group Es1 – A e Es2 – A.

Sono le insegnanti di Es2 – B, con 13 segmenti codificati, a menzionare più frequentemente la formazione di istituto, al di fuori della domanda esplicita, seguiti da Es2 – A con 9 occorrenze, Es1 – A con 5 e Es2 – C con 2. Le insegnanti di Es1 – B non fanno mai riferimento alla formazione al di fuori della domanda 5. Anche se l'andamento è chiaramente collegato con la lunghezza dei percorsi formativi, visto che Es2 – B, Es2 – A, Es1 – A, hanno svolto quelli più estesi, è anche vero che ci sono altri elementi in gioco, perché il percorso formativo di Es1 – B (3 plenarie e 4 laboratori) è stato chiaramente più lungo di quello di Es2 – C (3 plenarie).

Rispetto a quanto dichiarano le docenti sulla formazione ricevuta sono stati individuati 7 subcodici: *consapevolezze acquisite, note positive, note negative, elementi di efficacia, confronto a più voci, lesson study – si, lesson study – no*. Inseriamo qui la tabella con la quantità di segmenti codificati per focus group.

	riferimenti formazione ad hoc	riferimenti webinar	consapevolezze acquisite	note positive	note negative	elementi di efficacia	confronto a più voci	lesson study - si	lesson study - no
Es1 – B	0	0	0	1	5	1	7	0	0
Es1 – A	5	1	2	3	8	2	2	0	0
Es2 – C	2	0	1	5	2	9	0	0	0
Es2 – B	13	0	3	4	1	4	1	5	1
Es2 – A	9	1	12	10	1	4	4	4	5
Totale	29	2	18	23	17	20	14	9	6

Il codice *consapevolezze acquisite* attraverso la formazione, indica le occorrenze in cui le docenti esprimono chiaramente nuove consapevole e apprendimenti ottenuti grazie alla formazione

[90] *Rispetto al percorso o ai percorsi formativi a cui hai partecipato, di tua iniziativa o organizzati dal tuo istituto, quali elementi sono stati a tuo avviso fondamentali per entrare nel meccanismo della nuova valutazione? Che tipo di proposte formative sono state invece meno efficaci?*

pensavo di essere anche piuttosto preparata dalla lettura delle Linee Guida. Eh, invece con [le due formatrici], devo dire che ri-puntualizzare degli aspetti sottolineati nelle Linee Guida, tra cui appunto il famoso discorso che nel giudizio avanzato si prevede che il bambino possa usare delle risorse che vengano fornite dal docente. E quindi questo di cui parlavamo prima, che in realtà non è un limite se il bambino usa delle risorse che noi forniamo, ma anzi una dimostrazione invece di padronanza e di competenza, perché si rende conto che proprio quello gli serve per poter risolvere il problema, è un aspetto di insomma comunque di merito e non di demerito. C'era assolutamente scritto sulle Linee Guida perché viene descritto nel giudizio avanzato. Eppure, devo dire che, puntualizzando questi aspetti, tante cose che pensavo di aver ben compreso, appreso, mi sono resa conto che invece erano rimaste un po' nascoste (2_A_3)

Ci sono poi due codici che raccolgono le espressioni positive *note positive* e quelle negative *note negative* che le insegnanti esprimono rispetto alla formazione a cui hanno partecipato. Le *note positive* raccolgono espressioni positive generali sulla formazione e sono indice di apprezzamento, come "a me il corso di XXX è piaciuto devo dire e mi ha dato tanti input" 1_A_2, ma le caratteristiche di una formazione efficace sono catturate dal codice *elementi di efficacia*. Invece le *note negative* servono sia a quantificare le espressioni negative, che difficilmente appaiono sganciate da una descrizione di quello che non è andato, che a raccogliere gli elementi problematici della formazione

non siamo andati oltre però alla valutazione in itinere, manca la coda forse del percorso (1_A_1)

in sottogruppo eravamo da sole senza una guida esterna e ci siamo trovate a confrontarci facendoci tante domande ma senza strumenti per trovare le risposte (1_B_1)

Unica eccezione sono gli elementi positivi e negativi del Lesson Study che sono stati categorizzati a parte perché rilevanti solo per i focus group A e B di Es2. Solo in questi focus group appaiono le voci delle docenti che hanno partecipato al LS.

Consapevolezze acquisite e *note positive* hanno poche occorrenze in Es1, 0 e 1 in Es1 – B e 2 e 3 in Es1 – A. Le occorrenze di Es2 – C indicano poche *consapevolezze acquisite*, come ha senso che sia data la formazione limitata, 6 ore di plenaria, ma esprimono più note positive, 5, sulla

formazione ricevuta. Anche per Es2 – B, c'è un numero limitato di indicazioni di *consapevolezze acquisite*, 3 e di *note positive* 4. L'unico focus group in cui le occorrenze hanno frequenza maggiore sia in un codice, 12, che nell'altro, 10, è il Es2 – A. Al contrario le occorrenze del codice *note negative*, sono scarse in Es2, nello specifico 1 segmento codificato in Es2 - A e B e 2 in Es2 - C. Mentre si riscontrano 8 espressioni negative rispetto alla formazione in Es1 – A e 5 in Es1 – B. Come è normale che sia note positive e note negative sono in controtendenza le une con le altre nello stesso focus group.

Gli elementi vissuti come negativi e non efficaci nella formazione in Es1 sono la mancanza di guida e confronto con un esperto nei momenti laboratoriali, elemento che era già emerso nel corso dell'interclasse, vedi paragrafo 9.1.3. Altra conferma che trapela dai focus group rispetto ad espetti emersi a conclusione della formazione in Es1 è la sensazione che la formazione non abbia sviluppato a sufficienza l'agency e la costruzione di una comunità di pratica tra docenti. A questo proposito una docente si esprime come segue

> *formazione molto interessante, ha dato molti spunti però dopo mi sono sentita un po' sopraffatta perché comunque la realtà era che sono da sola, lo devo fare, posso confrontarmi con qualcuno un pochino, ma di fatto… (1_A_5)*

Secondo molte docenti di Es1 la formazione non ha toccato certi argomenti. In particolare

> *il corso di XXX è stato di fatto un corso su come costruire buone prove, avremmo potuto farlo in meno tempo e poi concentrarci su altro (1_B_5)*

Le docenti individuano come elemento critico una certa mancanza di concretezza, ovvero il non aver toccato in maniera attiva parti della pratica come la costruzione del giudizio descrittivo, anche ricollegandosi alla realtà dell'istituto e degli strumenti effettivamente usati

> *di fatto poi quando sono stata li a dover poi compilare la scheda mi sono ritrovata con un lavoro che non riuscivo tanto a capire dico la verità. Forse […] ci vorrebbero delle proposte formative dove si lavora proprio sullo strumento della valutazione che usiamo noi per valutare, su questa scheda perchè alla fine poi tutti i discorsi di XXX, al di là del registro che ti dice di mettere il livello sulla verifica singola e anche la scheda di valutazione io ho fatto veramente molta fatica. Molta (1_A_2)*

Anche rispetto ai webinar di formazione iniziale sulla OM172 si evidenziano degli elementi di criticità. In particolare, la formazione frontale senza attivazioni pratiche porta a non mettere in discussione quanto si ascolta, e lascia spesso pochi strumenti con cui operare

> *sembrava sempre tutto chiaro però sempre cose frontali, relazioni che non potevi fermare, non potevi interrompere quindi tu seguivi il filo logico del relatore e ti sembrava che le cose funzionassero sempre tutte (1_A_1)*

In Es2 il focus group C lamenta una formazione poco pratica, poco laboratoriale, sono critiche che vanno lette alla luce del fatto che il gruppo ha partecipato solo alle 3 plenarie. Le altre due critiche dei gruppi A e B riguardano aspetti tecnici come un audio di un'osservazione che non si sentiva bene.

Interessante anche leggere in maggior dettaglio i segmenti rubricati nel codice *consapevolezze acquisite*. In Es2 – A e B emergono le consapevolezze su:

1. l'osservazione come momento chiave per acquisire le evidenze, che va pianificata e strutturata

> *quello che osservi deve essere proprio pensato e devono essere pensati anche, come dire, i vincoli di quella osservazione, perchè noi nella lesson study abbiamo osservato l'autonomia personale in un lavoro di coppia, cosa che poi si è rivelato essere molto difficile come situazione, perché poi abbiamo avuto molti dubbi su quella che poi, avendola anche osservata, era l'autonomia personale in un lavoro di gruppo (2_A_7)*

> *credo che non si finisca mai, no quando si osserva e si fa solo quello e io invece ritengo che ci sia più bisogno di osservare. Ecco, anche, ai fini appunto della valutazione, ci sia bisogno di più tempo per questo (2_B_5)*

2. la progettazione a partire dagli obiettivi di apprendimento e che percorso svolgere come istituto per darsi gli strumenti

> *magari ecco, uno ha molte chiarezze che magari prima c'erano o erano velate o non c'erano per niente. Il discorso, per esempio, di focalizzare l'attenzione sugli obiettivi di apprendimento, poi di snocciolare l'obiettivo di apprendimento, in tanti obiettivi specifici, andare lì a progettare situazioni note e non note, con il discorso delle risorse fornite o proprie, insomma. Un attimino, sì, diciamo che siamo sicuri. E come abbiamo più chiarezza nell'andare a formulare un giudizio*

descrittivo, come siamo perfettamente ormai consapevoli che a monte di tutto c'è una progettazione (2_A_6)

attraverso il corso di formazione, ho individuato vari aspetti di varie potenzialità, proprio sia per quanto riguarda l'insegnante, perché comunque si è parlato di progettazione (2_B_1)

Solo in Es2 – A c'è un richiamo forte alle dimensioni, a come strutturare le prove per tenerne conto, a come valutare l'utilizzo ad esempio delle risorse e dell'autonomia

l'affrancamento dall'esito della verifica, per noi, per me insegnante e per i bambini. Perché mi sembra di aver capito che la nostra valutazione non si basa più su il numero di risposte esatte, su di una prova che gli abbiamo dato (2_A_9)

Questo ultimo aspetto è quello che emerge anche dalle due codifiche di *consapevolezze acquisite* anche in Es1 – A. In Es2 – C, invece la consapevolezza è centrata sui vincoli della nuova valutazione come modo di garantire una maggiore obiettività

io faccio sempre riferimento all'obiettività, perché poi rimane pur sempre un giudizio, no? E quindi il fatto di poter essere il più obiettivi possibili e avere la possibilità di avere una, di fare un'analisi obiettiva, ovviamente aiuta. Aiuta tutti, aiuta a noi, aiuta gli alunni e aiuta tutto quello che è il processo (2_C_5)

Le insegnanti individuano anche gli elementi della formazione che sono maggiormente serviti, oppure che vorrebbero trovare in future formazioni, sono elementi codificati nel subcodice *elementi di efficacia* e comprendono la necessità di concretezza, di partire dagli esempi, di visualizzare. La riassume bene questa frase: "io procedo un po per induzione dal particolare al generale. E quindi l'esempio per me è illuminante" 2_C_4. Questo aspetto accomuna tutti i focus group, anche l'unica codifica di questo tipo per Es1 - B si riferisce a questo: "la differenza è stata lavorare su delle cose concrete" 1_B_6

Anche una delle 3 codifiche di questo tipo in Es1 – A va nella stessa direzione

devono darti degli strumenti maggiori cioè oltre alle idee ci vogliono anche tanti esempi concreti ai quali dopo puoi appellarti per crearne uno tuo, uno nostro. E però sulla concretezza sono d'accordo sono state tante parole, tanti bei discorsi (1_A_4)

E le insegnanti di Es2 – C arrivano a dire una cosa che non sembrerebbe condivisibile da Es1

sono convinta del fatto che sia stato utile aver già lavorato perché comunque si partiva da durante il primo incontro, già avevamo chiaro quello che ci veniva richiesto, perlomeno. Poi, ognun per sè, ha anche pensato "mi sa che ho fatto uno sbaglio osservare o fare in questo modo." E quindi piano piano ci siamo un po' aggiustate. Ci siamo anche confrontate ulteriormente all'interno del team (2_C_7)

Secondo questa docente quindi, aver potuto sperimentare prima di svolgere la formazione ha consentito di costruire una rete di idee e percezioni a cui agganciare in maniera più stabile, gli approfondimenti teorici offerti dalla formazione. Invece una critica forte che proveniva da Es1 era proprio il fatto che, a causa delle tempistiche di introduzione dell'Ordinanza, si fosse dovute partire a mettere in pratica prima di aver potuto effettuare una adeguata riflessione. A conferma di questa sensazione una delle docenti suggerisce per una formazione efficace

per poter effettivamente rielaborare tutto quello che viene detto, tutto quello che viene presentato, tutte le domande e i dubbi che sorgono mentre fai una formazione e non possono essere affrontati in questo modo, cioè un corso di questo tipo va fatto di più o a settembre o a giugno e in maniera un po' più intensiva e con degli spazi anche un po' più ampi per poter chiedere, domandare, riflettere, rivedere. Perché se no veramente diventano tante informazioni interessanti, ma che non fai in tempo a riportare nel tuo lavoro (1_A_6)

Uno stacco completo tra momento formativo/riflessivo e pratica.

In Es2 un altro elemento di efficacia percepito dalle docenti è la chiarezza espositiva con metafore, esempi, cura nella presentazione. Anche questo aspetto sembra collegarsi alla necessità di concretezza e multimodalità espressa dalle docenti

una comunicazione molto efficace da parte delle formatrici. Questo lo sto dando per scontato, ma forse invece va citata, come nel loro modo, anche di fare tra virgolette la lezione frontale, proprio di spiegarci le cose dall'uso delle metafore a no, la semplicità, la leggibilità delle slide, proprio come impianto. Che a volte le slide degli schemi che dovrebbero chiarire le idee invece spesso li confondono. No? Quindi proprio anche con efficacia, chiarezza nella comunicazione (2_A_2)

In Es2 – A questa idea di partire dal concreto, dagli esempi, si sviluppa in un concetto più ampio di scambio e ragionamento collettivo a partire dalla pratica, anche sulla base di esercitazioni

> *Un punto di forza secondo me è stato il fare, nel senso che le docenti ci hanno chiesto di mandare i nostri giudizi, eccetera, quindi magari. Poi insieme sono stati, c'è stato il confronto, quindi sono emerse anche, diciamo, le criticità all'interno dello stesso giudizio e quindi il fatto di andare a scoprire, diciamo, i termini che magari sarebbero stati più opportuni da utilizzare. Quello sicuramente, secondo me, è un punto di forza. Perché è come per i bambini, il fare è quello che ci dà poi, una consapevolezza anche per il futuro, di come organizzare, diciamo in questo, in questo specifico caso, il giudizio (2_A_1)*

Una dei 3 segmenti codificati in questo modo in Es1 – A va nella stessa direzione

> *in questo che abbiamo fatto con la XXX io ho apprezzato il fatto che fosse interattivo e in tempo reale si potessero fare domande, che lei stessa si fermasse per dare delle provocazioni forse e che in tempo reale ci fornisse la possibilità di metterci un pò alla prova. Così come nei lavori di gruppo hanno funzionato, non hanno funzionato, però il fatto di dire, ci si mette la testa sopra, ci si confronta anche rispetto a quello che è chiaro a me piuttosto che alle colleghe, sicuramente è stato un elemento a favore (1_A_1)*

Quindi da un lato la possibilità di porre domande e di reagire alle sollecitazioni del formatore, anche nel caso di lezione frontale e il lavorare in gruppo anche solo tra colleghi, sono visti comunque come punti di forza. La combinazione di espressioni positive e negative fa pensare che questi elementi siano un primo livello di attivazione, dove le insegnanti si auspicavano di avere più spazi e più strumenti.

Anche tra le docenti di Es2 – B le attivazioni richieste durante la formazione sono considerate punti di forza

> *la Lesson Study, come tanti altri percorsi laboratoriali, sono quelli poi più impattanti, quelli che ci rimangono dentro la memoria e dentro l'esperienza proprio intrinseca dello sperimentare (2_B_6)*

Altro aspetto collegato con questi è il chiedere alle docenti di svolgere delle esercitazioni a casa puntualmente corrette. Certo un aggravio di lavoro, ma vissuto come importante per mettere a fuoco, per imparare

> *L'abbiamo vissuta un po male, però anche quello con le correzioni che ci riportavano le docenti. Comunque io ho imparato di più, molto di più anche quei compiti e che ci davano ogni volta. Anche quello era un modo di mettersi comunque in gioco, in discussione (2_B_4)*

Partire dalle pratiche per condividere risposte preliminari ed idee con le colleghe risulta fondamentale, ma torna anche ad emergere l'idea, già vista parlando di *consapevolezze acquisite*, dell'importanza della lettura ragionata e riflessiva di Ordinanza e LG. Sembra strano, perché quella parte si potrebbe quasi dare per scontata in una formazione per docenti, che dovrebbe partire dal mettere in pratica quanto letto. In realtà anche durante la formazione è emersa la difficoltà per molte insegnanti ad entrare in profondità nei documenti ministeriali, ad interrogarsi sul significato preciso delle parole, a vederne le implicazioni. La lettura delle docenti sembrava spesso superficiale, l'ipotesi è che sia questa una delle cause dell'appiattimento osservato delle novità dell'Ordinanza riconducendole a pratiche già conosciute. Da qui potrebbero nascere i riferimenti a "lo facevamo già"

> *è stato anche importante partire da quella che è stata la lettura del documento. Quindi da lì poi quello che avete detto anche voi un pochino. Aggiungo anche alla condivisione, allo scambio di idee e alla formazione, quindi tutta una serie di informazioni, di scambio di idee, che c'è stata e puoi anche mettere in pratica, ovviamente sbagliando anche a volte. Poi correggendosi, mettendo un attimino a fuoco meglio la situazione. Quindi, però, da prima la lettura del documento è stata molto importante (2_C_3)*

Un altro valore aggiunto per alcune docenti di Es2 è lo stretto legame tra la formazione e il percorso già portato avanti nell'istituto

> *il vantaggio di questa formazione sia stata quella, proprio, di essere calibrata sulla scuola, sulla nostra scuola e […] su un percorso che comunque era già stato ampiamente avviato e quindi di averci dato anche un po' fiducia su quello che era stato il percorso fatto in precedenza. I cambiamenti che dobbiamo ancora fare sono insomma relativamente pochi e quindi questo ci permette di aver chiaro anche quelli che sono gli elementi su cui dover lavorare (2_A_7)*

Questo aspetto emerge anche in Es2 – C, dove, oltre a menzionare la dimensione collegiale e di condivisione a partire da quanto sperimentato insieme durante la formazione una docente fa esplicito riferimento al formato a cascata

2_C_1: Io confido molto nelle nostre 30 colleghe [le partecipanti al R&F]. *Che può darsi che, insomma, ci diano qualche come si dice, qualche*

2_C_3: input eh dritta [risata]

Un altro aspetto esplicitato solo in Es2 – C è la richiesta di tornare ad una formazione in ambito di didattica della disciplina

> *a me piacerebbe partecipare a delle cose che riguardano la valutazione, però divisa per discipline, cioè capire anche in un determinato ambito disciplinare. Che poi si lega, per carità, alla progettazione, agli obiettivi del curriculum, tutto vero, insomma. Ecco, però circoscrivere il campo anche usando, capendo il linguaggio di quella disciplina, le facilitazioni che c'ha, che in quella disciplina puoi mettere in campo per il raggiungimento di un determinato obiettivo. Quindi credo che lavorare, più per discipline, questo io ne sento l'esigenza, insomma. Una volta compreso la linea [...] generale (2_C_4)*

Un elemento di qualità delle formazioni che emerge con particolare forza, è la possibilità di mettere in pratica quanto appreso, ma con il sostegno sia dei colleghi che di voci altre, più esperte o comunque portatori di idee e di una prospettiva diversa. Questi segmenti sono rubricati nel codice *confronto a più voci* e compaiono con 14 occorrenze in tutti i gruppi tranne Es2 – C. Questa necessità di condivisione non solo con le colleghe, ma anche con voci diverse, emerge forte in Es1 – B perché mancata: "non si può pretendere autoformazione senza strumenti, senza accompagnamento, senza guide" (1_B_2). Questo è il focus group con la maggioranza di segmenti codificati in questo modo, 7 su 13 totali

> *è una riforma complessa che impone di riflettere molto sui vari aspetti e non solo tra insegnanti, ma accompagnate da altre voci che diano sostegno e guida (1_B_1)*

Es2 – C è l'unico focus group senza segmenti con questo tipo di codifica. In Es2 – A, dove un certo tipo di formazione è stata sperimentata, i contorni di questa condivisione sono più precisi

> *indubbiamente un percorso di formazione in un gruppo, tutto sommato piuttosto ristretto, porta a un'interazione che diventa quindi molto più costruttiva. Quindi indubbiamente la possibilità del confronto continuo con le formatrici e con le colleghe è stato decisamente un aspetto, un punto di forza (2_A_3)*

In Es1 – B troviamo un segmento che riassume bene quanto individuato in maniera trasversale nei focus group come elementi di qualità della formazione

> *serve una formazione concreta e puntuale dove si costruiscano percorsi didattici con anche i momenti di valutazione formativa da sperimentare in classe e poi ragionare insieme su come è andata, tirare le somme, ma non da sole o con solo un team di docenti, ma con qualcuno con uno sguardo diverso che ti sostenga (1_B_4)*

Capitolo 10 Dopo due anni di implementazione

Le interviste svolte nel giugno del 2022, teorica fine del percorso di implementazione della OM172, offrono uno spaccato della situazione variegata in cui si trovano i due istituti di cui si è analizzato il percorso formativo. Emblematica, rispetto al fatto che il percorso non possa dirsi concluso, appare la domanda posta da una delle intervistate: "a me vien da chiedere: C'è qualcuno che sa che noi ancora ci stiamo lavorando?" (intervista Cur-Es1).

Sono state intervistate, come presentato nel paragrafo 7.3.2:

- Una docente curricolare di Es1 con 24 anni di esperienza di servizio come docente di scuola primaria e laureata in Scienza della formazione primaria, che ha svolto la formazione di istituto, plenarie e laboratori, come tutte le colleghe, ma non faceva parte del gruppo ristretto che ha coadiuvato la formatrice (Cur-Es1).
- Una docente di sostegno di Es2 con 10 anni di esperienza di servizio e laureata in Scienza della formazione primaria, che ha partecipato al percorso di R&F, ma non fa parte né della commissione curricolo né del gruppo delle docenti pilota del LS (Sost-Es2).
- Una docente curricolare di Es1 con 25 anni di esperienza come docente di scuola primaria e il diploma di istituto magistrale, che oltre ad aver svolto la formazione di istituto è stata una delle 2 docenti a partecipare allo studio di caso in R-F (Cur-Es1-RF).

Rispetto al clima generale, è interessante analizzare il world cloud delle tre interviste, con le 50 parole più frequenti.

Le parole spesso si ripetono, ma hanno rilevanze molto diverse. Nelle interviste di Es1 emerge maggiore insicurezza con parole come "forse", "magari" e i riferimenti al passato "prima" e al "cambiamento e "cambiare". Nell'intervista di Es2 le parole più ripetute sono: "sempre", "scuola e classe", "didattica". Nelle altre due interviste non ci sono riferimenti alla didattica. Mentre le parole chiave della nuova valutazione: "valutazione", "riforma", "obiettivi", "livello", "indicazioni", si riscontrano in tutte e tre le interviste, "bambin*" hanno una predominanza in Cur_Es1_RF e Sost-Es2; invece, "capito" e "capire" in Cur_Es1 e Cur_Es1_RF. Parole come "crisi" e "ansia" ricorrono solo nell'intervista di Cur_Es1_RF.



Figura 41: World cloud di Cur-Es1



Figura 42: World cloud di Cur_Es1_RF



Figura 43: World cloud di Sost_Es2

Nelle interviste le insegnanti usano una maggioranza di espressioni negative parlando del cambiamento insito nella riforma, nello specifico 30, contro le 9 espressioni positive e le 5 neutre. Per il quadro riepilogativo di temi e subcodici con le frequenze si rimanda all'appendice F.3. Tra tutte è Cur-Es1 ad usare la maggioranza delle espressioni negative, 19, tra queste a titolo esemplificativo indichiamo "è difficilissimo", "ci arrabattiamo", "se ne faceva abbondantemente a meno"; mentre Cur-Es1-RF, esprime 7 espressioni codificate, quali "più difficile", "mette in ansia" e Sost-Es2, né esprime 4, come "è difficoltoso", "è pesante". Le 9 espressioni positive, "valsa comunque la pena", "un ulteriore strumento", "più consapevolezza" sono distribuite in maniera più equilibrata: 2 per Cur-Es1, 3 per Sost-Es2 e 4 per Cur-Es1-RF; come le 5 neutre, "bisogno di lavorare tanto": 2 sia per Cur-Es1, che per Cur-Es1-RF e 1 per Sost-Es2.

Analizzeremo adesso le codifiche a partire dai temi principali, a cui sono dedicati specifici paragrafi, a loro volta divisi in subcodici.

10.1 Aspetti negativi

Tra gli aspetti negativi vale la pena evidenziare in maniera preliminare che dei 36 elementi codificati nelle varie sottocategorie 23 vengono espressi da Cur-Es1, 8 da Sost-Es2 e 5 da Cur-Es1- RF.

Nella codifica delle interviste a due anni dalla legge 41/2020 del 6 giugno 2020 emerge, da tutte e tre le insegnanti una nuova categoria sotto il tema *aspetti negativi*. Sono 5 espressioni codificate sotto *tra un po' si torna a cambiare*, che esprimono i timori che si torni indietro o perché la secondaria di primo grado non accetterà di cambiare il sistema di valutazione "dopo tutto questo rompersi le corna fra due anni, tre anni, quando passeranno alla scuola secondaria, troveranno un

No-. E quindi basta" (Cur-Es1), o perché "ultimamente è sempre successo che nel momento in cui ci siamo abituati a un cambiamento, a una nuova cosa, via riforma" (Sost-Es2).

Si sente una certa mancanza di fiducia, nel senso del cambiamento, nella riflessione fatta prima di compierlo:

> *Non sono così convinta che sarà l'ultima valutazione che io vedrò. E questo, mi fa perdere fiducia in chi pensa a queste cose qua. In parte e in parte dico. Beh, però è anche giusto che le persone continuino a riflettere e magari si rendano conto e continuino a cambiare. Però cambiare se c'è una progressione. A me sembra invece un faccio, poi torno indietro, poi vado avanti, poi ritorno ancora indietro. Non lo so. Sono un po sfiduciata. (Cur-Es1-RF)*

Le sottocategorie con più codifiche nel tema *aspetti negativi* sono *critiche all'impianto* (12 item) e *mancanza di strumenti* (11 item).

È soprattutto Cur-Es1 a manifestare *critiche all'impianto* della riforma con 8 codifiche. Le 3 codifiche di Sost-Es2 e quella di Cur-Es1-RF dipendono tutte dalla limitazione della riforma alla scuola primaria.

Questo elemento è problematico anche per Cur-Es1 (2 elementi codificati), che però individua anche altre questioni. Intanto dichiara di preferire i voti numerici: "se a fronte di ogni obiettivo generale tu avessi un numero, non sarebbe anche più chiaro?", poi critica la mancanza di uniformità nei documenti di valutazione a livello nazionale, perché ogni istituto costruisce il proprio. "io vedo soprattutto la scheda di valutazione come un momento di unità. Cioè deve essere uguale. Perché se la scuola è statale, anche la, il documento di valutazione e la scheda di valutazione deve essere uguale secondo me, visto anche che ci si sposta (da un posto all'altro del paese)."

Esprime poi dei dubbi sulla riflessione reale messa da chi ha orchestrato la riforma rispetto alla chiarezza delle intenzionalità e alla sua applicabilità pratica. "chiedi di fare una cosa senza sapere, senza avere ben chiaro tu, prima, le cose"

> *allora già devi cambiare molte cose in.., guardando quei i bambini che hai di fronte, che sono cambiati, che non funzionano più come i primi che ho avuto, quindi sono tutti diversi, quindi il loro cervello funziona diversamente, il mio no e quindi devo però trovare il modo di andare... arrivare fino a loro a prenderli*

e a portarli dove io devo aver ben chiaro di andare. Mi sembra che tutta questa valutazione non ne tenga conto, che un pò però ne dovrebbe tener conto

Anche per quanto riguarda *mancanza di strumenti*, 8 degli 11 segmenti codificati sono di Cur-Es1. Le critiche di Cur-Es1-RF (2 segmenti) si concentrano su:

1. il gruppo classe numeroso gestito quasi sempre da un solo docente

per lavorare sempre così bisognerebbe essere sempre in due in classe, fissi, costantemente in due, in classe, 40 ore, compresi gli intervalli. Perché anche quelli sono osservativi. No? Cioè puoi osservare un bambino anche durante il gioco non strutturato. E io dico io da sola non ce la faccio. Soprattutto con le classi che ci sono adesso non ce la faccio a lavorare sempre così. E devo essere sincera. Mi piacerebbe. Questo devo essere sincera, mi piacerebbe lavorare sempre in quel modo lì. Però io non credo di farcela, assolutamente.

2. ma anche tipologie e qualità di compresenze sono problematiche, per la mancanza di condivisione con la collega

la compresenza la utilizzi ormai per il recupero al cento per cento, non certo per fare queste cose, non si utilizza più. Poi, oltretutto, la compresenza tu ce l'hai con la collega; quindi, devi avere una collega che creda come te a questa cosa

Questo secondo punto è anche il dubbio espresso da Sost-Es2.

Per Cur-Es1 la difficoltà ad osservare da sola classi numerose è residuale (2 segmenti codificati), invece, il tema chiave (6 codifiche) sono la mancanza di strumenti in termini di linee guida, di indicazioni chiare su come procedere, su come concretamente mettere in pratica i cambiamenti richiesti dalla riforma, sul significato della terminologia legata alla riforma (dimensioni, livelli). Su questo aspetto della terminologia, ad esempio, dice: “se tu non mi dai delle indicazioni chiare su che cosa io devo pensare quando parliamo di dimensioni, di situazione, di.. che io ancora faccio fatica a capire”.

La docente esprime chiaramente l’idea che il cambiamento non sia stato accompagnato e quindi sia stato monco e difficoltoso

chiedere un cambiamento di paradigma, come dicevi tu prima, senza accompagnarcele, perché io non mi sento accompagnata in questi due anni. […]

> *quindi se tu non mi accompagni e non mi aiuti a capire dove devo arrivare, io faccio molta fatica.*

Nelle sue parole trapela l'idea che le indicazioni chiare non vengano date neanche in caso di domande precise e il dubbio che emerge è che forse neanche gli esperti le abbiano. "Quando tu vai a fare delle domande precise, magari sulle verifiche, sugli obiettivi, sul che cosa posso fare per vedere quell'obiettivo lì [durante le formazioni e agli esperti]. [la risposta è] ma sì, siete voi professionisti." Quindi non solo poca chiarezza sulle applicazioni pratiche della riforma, ma la sensazione che tali applicazioni non siano chiare a nessuno e che gli esperti le scarichino sulle insegnanti senza dare loro gli strumenti.

Per le restanti sottocategorie, tutte le insegnanti sono perplesse rispetto alla reale comprensione della riforma da parte dei genitori e al loro sostegno in questo cambiamento, soprattutto per il fatto che è limitato solo alla scuola primaria, 3 segmenti codificati come *rapporti con l'esterno della scuola*.

Rispetto a *implementazione troppo rapida e poco riflessiva* Sost-Es2 (1 codifica) esprime perplessità rispetto alla reale possibilità di riflettere sul cambiamento data la rapidità dell'implementazione e la concomitanza di riforme diverse, in particolare sull'inclusione. Cur-Es1 (3 codifiche) oltre che sul periodo sbagliato perché denso di altri eventi ed impegni, si concentra sulle fasi di implementazione

> *io prima preparo le insegnanti, poi è ovvio che se vai a chiedere siete d'accordo, hai 2 milioni di insegnanti, 2 milioni di voti diversi perchè ognuno pensa... uno dice sì, quell'altro dice no. Però se tu li prepari prima ci lavori insieme, li formi dando loro delle opportunità di vedere anche le cose belle. Anzi no, devi partire dalle cose belle di questi cambiamenti […] Eh magari riesci anche ad avere la loro collaborazione. In questo modo hai la loro collaborazione perché le insegnanti della primaria sono sempre lì che bene o male ci lavorano. E però non riesci secondo me a conquistarle.*

Per Cur-Es1 c'è anche l'elemento di una negatività specifica legata alla scelta del collegio docenti di creare dei giudizi descrittivi specifici per obiettivo e livello, e non usare i livelli ministeriali (vedi nelle LG il modulo A/1 e il paragrafo 9.1.3), che ha creato ulteriore confusione. "A giugno, invece dell'anno scorso proprio è stato un momento orrendo perché secondo me il nostro istituto si è mosso nella direzione contraria rispetto a quello che avevo capito io dai webinar. E a me sembrava di dire -ma non è necessario fare questo, cioè i descrittori dei livelli, la declinazione

dei livelli, per ogni singola materia, per ogni singolo non. Ma non è necessario che la facciamo. Facciamo un'altra cosa. - E non ha avuto seguito questo mio pensiero. E quindi io pensavo proprio di aver capito le cose prima e dopo il lavoro che abbiamo fatto a scuola andava da un'altra parte e quindi mi sembrava di non aver capito niente di quello che avevo capito prima."

10.2 Aspetti positivi

Il numero di codifiche di aspetti positivi è nettamente meno di quelli negativi, 12 contro 36 e vengono espresse solo da Cur-Es1 (5 segmenti) e Sost-Es2 (7 segmenti). Preponderanti le codifiche che riguardano *cambiamenti possibili*, non aspetti già rinnovati positivamente, ma prospettive di riflessione e di cambiamento che potrebbero avere esiti positivi.

Per Cur-Es1 rimangono prospettive indeterminate di riflessione: "C'è stato però anche un cambiamento positivo, nel senso che mi ha costretto a riflettere sulla valutazione, anche se è una cosa che è, ci è stato chiesto di fare periodicamente" e ancora "ti costringe a esplicitarli. Ecco. quindi magari a prenderne più consapevolezza".

Per Sost-Es2, invece, sono possibilità più concrete: "è stato un approfondimento di quello che io pensavo e [...] sentivo, perché lavorando con i bambini, con il sostegno per me è difficile valutare, cioè dare un voto no? italiano - otto. Che c'è tutto quello che c'è dietro quel voto, per noi è sempre, per noi insegnanti di sostegno, è stato sempre più difficile esprimerlo, farlo, farlo capire" e ancora "magari aiuta anche gli indecisi, no? Quelli che avevano paura erano titubanti, no? Offre uno strumento di più. Magari è un ulteriore strumento per chi magari finora non l'aveva neanche considerata quest'ottica. In tutto, quindi voglio sperare che spinga sempre di più i colleghi, le colleghe a questa riflessione."

Sost-Es2 non rimpiange il voto numerico *passato da non rimpiangere* e vede in positivo che la valutazione costringa anche i genitori ad una riflessione diversa sui propri figli, perché non consenta più di etichettarli con un voto (*rapporti con l'esterno della scuola*). "Però mi piace il fatto che i genitori non possono dire -mio figlio ha 10, ha 9, ha 8- Questo mi piace tantissimo perché non è mio figlio, perché poi loro intendono mio figlio vale dieci, non mio figlio ha dieci, mio figlio vale dieci e quindi anche io sono un bravo genitore, sono un genitore da dieci, molto spesso è così".

Per Cur-Es1, invece, è positivo il recupero della *dimensione collegiale*, del sostegno reciproco. "Io e le mie colleghe ce lo siamo dette. Ci siamo dette, se l'anno prossimo ci daranno le ore tranquille di programmazione senza altri impegni o altri ciappini che interrompono queste ore di

programmazione, possiamo cominciare a pensare a lavorare avendo anche in mente questa cosa della valutazione".

10.3 Work in Progress

Sono tutti quei cambiamenti in atto o potenziali che sono passaggi intermedi nell'acquisizione della nuova valutazione, con domande aperte e comprensioni parziali raggiunte. Vengono codificati in questo tema 22 segmenti: 9 per Cur-Es1, 7 per Sost-Es2 e 6 per Cur-Es1-RF.
I sottotemi più codificati sono *Dialogo col passato* con 8 codifiche e *Giudizio descrittivo, mah?* con 7 codifiche.

Nei segmenti codificati come *Dialogo col passato*, cioè tutti gli aspetti di non-novità della riforma e che riprendono aspetti già visti nella scuola, Sost-Es1 (2 segmenti) non parla tanto della sua attività scolastica, ma della sua esperienza universitaria. Per lei la riforma è servita per recuperare quanto appreso all'università e che le era stato poco utile entrando a scuola. "Quando ho cominciato a lavorare io non mi sono proprio ritrovata, ho avuto proprio uno scollamento tra quello che c'era all'interno della scuola, che stava accadendo all'interno della scuola e quello che era la mia formazione universitaria."

Cur-Es1 (6 segmenti) invece richiama da un lato quello che già si faceva a scuola e che si può recuperare "ho capito che ci saranno alcune cose da cambiare, non poi tantissime, perchè molte cose in realtà venivano poi già fatte. Quello che, come al solito, anche in altre occasioni è stato detto, in occasione di altre riforme, quello che dovremo mettere in atto sarà maggiore consapevolezza nelle cose che facciamo". Rimane, però, poco chiaro quali siano questi aspetti che si possono recuperare, che "venivano già fatte".

Per Cur-Es1, poi la OM172 non direbbe niente di nuovo ma ricalcherebbe altre riforme del passato, almeno nei termini: "si parla di dimensioni, si parla di obiettivi, però se ne parlava anche vent'anni fa. E allora quello che è l'unità di apprendimento, il portfolio, cioè? Io mi ricordo in questi anni mi è venuto in mente, mi sono venuti dei flash quando abbiamo fatto la formazione per la riforma della Moratti, la riforma della Gelmini, la riforma di queste, di quell'altro".

Nella sottocategoria *Giudizio descrittivo, mah?* vengono codificati i dubbi e le comprensioni parziali su cosa sia questo giudizio descrittivo. È uno dei nodi di questa riforma e la sua formulazione abbiamo già visto essere uno degli aspetti più controversi per le docenti. Dopo la scrittura di 4 documenti di valutazione, questa criticità sembra essere ancora presente

> *mi lascerebbe più tranquilla se riuscissi a descrivere io come il bambino davvero è, rispetto a quella conoscenza o quell'obiettivo o quel traguardo lì.*

> *Capito? Perché se io devo continuare a incasellare i bambini dentro a dei giudizi che sono preconfezionati comunque e che non possono andar bene per tutti i bambini è impossibile e non posso cambiare neanche una parolina. Non va bene secondo me. Cioè perdiamo l'aspetto positivo di quella riforma qua. Allora tanto vale cioè. Preferivo il voto allora preferivo il voto che io mettevo sette e poi spiegavo al genitore che cosa voleva dire quel sette lì. Già com'era in lettura? Ok, perchè sette come legge? Glielo dicevo a voce. Preferivo allora così. Se devo stare dentro a delle frasette preferivo il voto (Cur-Es1-RF)*

In qualche modo per molti insegnanti i descrittori dei livelli risultano più ingabbianti del voto. Il motivo potrebbe essere che diano dei confini precisi al livello raggiunto in un determinato obiettivo, e sono gli stessi confini per tutti i bambini che hanno raggiunto quel livello: anche il voto era uguale per tutti, ma dato che era ovvio per tutti che fosse un concetto di sintesi, risultava più normale spiegarlo a parole mettendo in evidenza tutte le cose positive che faceva il bambino e poi i punti di debolezza.

Una delle frasi di Cur-Es1-RF è molto interessante perché fa emergere questa incomprensione di fondo tra il gruppo di lavoro ministeriale che ha redatto le LG e le docenti: "per me la vera riforma nella primaria sarebbe: togliamo via i giudizi su ogni disciplina e scriviamo un bel giudizio descrittivo del bambino. Fine! Fine! Perché sono molto piccoli per metterli già delle cose." Molte insegnanti in dicembre 2020 si sono illuse di poter descrivere liberamente il percorso del bambino, i suoi progressi, a partire da obiettivi. Invece la riforma imponendo dimensioni e livelli cerca di creare una struttura attorno alla quale costruire un giudizio descrittivo oggettivo che è incompatibile con le parole redatte dal docente in autonomia. La riforma vorrebbe forzare un cambiamento nella didattica obbligando le docenti a raccogliere evidenze finalizzate alla valutazione, ma non sulle conoscenze, bensì sulle competenze, sul modo in cui si concretizza il raggiungimento dell'obiettivo. In questo cortocircuito molte insegnanti si sentono senza strumenti, capiscono di essere spinte ad andare in una direzione, ma non capiscono bene quale questa direzione sia. Come raccogliere evidenze tenendo presente obiettivi e dimensioni e come strutturare prove ed osservazioni, come creare consegne che consentano manifestazioni di apprendimento, sono aspetti funzionali al cambiamento, ma non sono il cuore della riforma

> *allora tu cominci a lavorare, cominci a far vedere che se devi far vedere il percorso, che è sempre stato considerato, sempre, allora, se no metti un bel giudizio globale dietro di quelli dell'epoca mia, quando facevano eh scriveva la*

> *mia maestra mezza pagina in cui ti dice cosa hai fatto, come è il percorso in italiano, come è in matematica, come è qui, come è là, come è su. (Cur-Es1)*

Il giudizio descrittivo come ipotizzato dalla riforma non consentirebbe una vera individualizzazione del giudizio, perché a parità di obiettivo e di livello le descrizioni sono uguali. Nella visione del processo di insegnamento-apprendimento come relazione, questa omologazione, garanzia di oggettività nella valutazione agli occhi del gruppo ristretto ministeriale, è inaccettabile per molte docenti. Dal loro punto di vista non rende visibile il percorso del singolo alunno, che per la commissione dovrebbe emergere dalla progressione dei livelli

> *casualmente mi sono anche capitate tra le mani le pagelle di quando io facevo la scuola primaria. […] E c'era questo giudizio finale lunghissimo, sia per il primo che per il secondo quadrimestre. Anche perché, essendo maestra unica, faceva una sintesi di tutte le discipline. […] lì mi ritrovo molto di più, francamente. E infatti immaginavo che questa nuova valutazione all'inizio fosse più simile, fosse come quella lì, invece no, non lo è, perché per forza di cose, a distanza di tanto tempo non può esserlo, insomma, no, perché sono cambiate anche tante cose dentro la scuola. Però non lo so quella, quella secondo me è ancora più calzante perché era proprio individuale. Quella era veramente individuale. Era per ognuno diversa. Uno dei limiti che ho riscontrato tra le mie colleghe, è questo di volere un giudizio finale da inserire nella pagella, che sia che so l'intermedio, che sia uguale per tutti. […] Secondo me non va bene, deve essere proprio, proprio individualizzato, perché poi veramente allora deve venir fuori il percorso di ogni singolo, di ogni singolo alunno. (Sost-Es2)*

Per questo le docenti di Es2 hanno fatto la scelta di accompagnare gli indicatori ministeriali con un giudizio descrittivo che accompagni la valutazione a livelli per raccontare come queste manifestazioni si concretizzino e dare conto dei processi socio-emotivi.

Ci sono poi altri 3 subcodici residuali. Uno riguarda i BES, che di fatto non sono oggetto principale di questa ricerca e sono stati in parte tralasciati. Poi c'è un sottotema *poca chiarezza sulla riforma* con 2 codifiche di Cur-Es1, che raccoglie gli aspetti poco chiari e su cui serve ancora riflessione: "Allora io questa cosa [la valutazione criteriale] ancora non l'ho capita. Ci lavorerò l'anno prossimo perché ancora questa è una cosa molto nebulosa per me."

Poi ce l'aspetto della comunicazione coi genitori, *costruire rapporto con genitori*, su cui bisogna ancora lavorare, sia trovando modi e luoghi giusti per spiegare il senso globale della riforma, sia lavorando sul linguaggio per formulare un giudizio da inserire vicino alla definizione del livello e per comunicare alle famiglie gli aspetti fondamentali della vita scolastica del figlio. "Forse, ecco, magari vanno comunicati in maniera diversa, in una maniera più... che arrivi meglio ai genitori" Sost-Es2

10.4 Nuove consapevolezze

Il percorso fatto dalle insegnanti nei due anni traspare dalle nuove consapevolezze raggiunte, Sono complessivamente 14 segmenti codificati: 5 sia per Cur-Es1-RF che per Cur-Es1, e 4 per Sost-Es2. Queste nuove consapevolezze emergono un po' di più nelle risposte alla domanda se la riforma abbia avuto senso.

Le nuove consapevolezze emergono soprattutto nel campo del legame tra *osservazione e valutazione*, con 6 segmenti e delle necessarie *modifiche alla didattica*, con 5 segmenti. Il livello di chiarezza e di novità espresse varia tra le insegnanti.

Sost-Es2 sembra essere già consapevole del cuore della riforma e della centralità della formulazione di un obiettivo: "se io uso il verbo giusto, allora posso anche essere giusta nel valutare, no? E se invece il verbo è un verbo che ha un significato più aleatorio, più poetico, come spesso si sono usati nella definizione di obiettivi, e allora troppo spazio all'interpretazione.". Nella sua intervista emergono 2 codifiche in questa subcategoria.

Ci sono altre docenti che stanno cercando di muoversi verso osservazioni strutturate e più oggettive, ma a cui sembrano mancare alcune consapevolezze intermedie: "intanto vorrei trovare uno strumento che mi aiuti davvero nell'osservazione dei processi che io non ho ancora trovato" Cur-Es1-RF (1 segmento). Poi c'è una docente che invece è ad una fase iniziale di ricerca di punti di riferimento "ho già provato a cambiare lo sguardo. […] Insomma, non so poi bene come spiegarlo, perché ancora non è molto chiaro in me. Diciamo che in questo anno scolastico ho cercato di porre molta più attenzione alle osservazioni che faccio" Cur-Es1 (3 codifiche).

Sempre questa docente esprime la necessità di avere chiari gli obiettivi di apprendimento in fase di valutazione come se fosse una nuova acquisizione. "comincio a capire che, quando valuterò nei prossimi anni dovrò avere ben chiaro dove voglio arrivare" (Cur-Es1). In realtà il valutare avendo chiari gli obiettivi è un principio cardine della docimologia (Benvenuto, 2003).

Emergono anche elementi di un percorso verso la *valutazione criteriale* e il come la OM172 ponga gli allievi al centro, *ruolo discenti*. Sono pochi segmenti ma significativi per il riferimento

alla matrice ICF (Cur-Es1) come quadro di riferimento per legare la nuova valutazione alla didattica e all'inclusione; all'importanza di strutturare delle attività che consentano di vedere come gli allievi "si muovono", le loro strategie e ragionamenti (Cur-Es1-RF) e ancora come il giudizio descrittivo serva a mettere in evidenza cosa l'alunno sa fare nei passaggi tra ordini di scuola. "questa bimba, […] non lasciava trasparire proprio il percorso che aveva fatto. Invece un giudizio come l'abbiamo fatto, come l'abbiamo formulato, dato ai docenti che l'hanno presa in carico, ehm è stata proprio la chiave che […] ha dato l'ultima mandata alla porta che noi abbiamo cercato di aprire con questa bimba, che ha avuto quest'anno dei risultati meravigliosi. Quindi, inter nos in un linguaggio scolastico, professionale e scolastico, funzionano questi giudizi." Sost-Es2

10.5 Formazione

Delle 25 codifiche totali sotto questa tema, 9 sono riferimenti a percorsi formativi che emergono al di fuori della domanda specifica sulla formazione.[91]

Dei 9 riferimenti alla formazione, 2 sono *riferimenti webinar* di Cur-Es1 mentre 7 sono *riferimenti formazione ad hoc*. I due segmenti codificati per Cur-Es1-RF fanno riferimento al percorso di Ricerca-formazione e non alla formazione di istituto, in collegamento a *note positive*, *consapevolezze acquisite* e *modifiche alla didattica*. Le 3 codifiche di Cur-Es1 si riferiscono tutte alla formazione di istituto, per evidenziare mancanza di comprensione e di senso rispetto alle specificità dell'Ordinanza, "non ho sempre chiarissimo il punto di partenza cioè sta faccenda delle dimensioni, sta faccenda delle prove, sta faccenda dell' autonomia" ed invece maggiore chiarezza sulla progettazione didattica, "ho capito in alcuni momenti la dirigente cosa ci diceva che io quando comincio con le famose unità di apprendimento so dove voglio arrivare". I 2 riferimenti di Sost-Es2 alla formazione di istituto riguardano la dimensione del *confronto a più voci*, resa possibile dalla formazione e l'argomento specifico del giudizio descrittivo come elemento favorente rispetto alla comunicazione chiara del processo di apprendimento con soggetti esterni, principalmente genitori.

Le *consapevolezze acquisite* (3 segmenti) con la formazione per Cur-Es1 riguardano il ruolo dell'osservazione, per Cur-Es1-RF, i cambiamenti nella didattica possibili e verificati durante il percorso di Ricerca-formazione e per Sost-Es1, le conferme a quanto capito ed interiorizzato durante il percorso universitario.

[91] : *Ti sembra che c'entri in questa decisione di cambiare qualcosa nella tua didattica, il percorso di formazione e di riflessione che hai fatto attorno all'ordinanza 172?*

Esprimono 2 *note negative* a testa rispetto alla formazione ricevuta Cur-Es1-RF e Cur-Es1. La prima sottolinea che con la formazione di istituto "non è che mi si siano chiarite tantissimo le idee, salvo che andare in affanno". Interessante è questo commento di Cur-Es1 che riportiamo perché chiarisce meglio gli aspetti che vengono visti come criticità

> *il lavoro di quest'anno mi sembra che abbia avuto un po più di senso, a parte, se posso dirlo, il corso di formazione con la dirigente. […] perché secondo me anche quello metteva insieme tante cose e quindi le verifiche, gli obiettivi, la valutazione, questo... senza che ci fosse un filo logico e ben, come dire, ben segmentato. Quindi facciamo, intanto facciamo questo, poi facciamo questo, poi facciamo quell'altro Tutto un po così che va beh, perchè ci sta, perché le cose sono sempre tutte molto mescolate. Però quando uno che te le dovrebbe spiegare, non riesce a spiegartele, e mettertele in fila, mi fa pensare che anche lui non le abbia capite. Ecco, quindi io faccio un pò più fatica a capirle (Cur-Es1)*

Quindi una formazione che cerca di dare troppe informazioni, ma non riesce a concatenarle a presentarle come un percorso organico.

L'importanza che ha nella scuola e nella formazione il *confronto a più voci* emerge con 7 segmenti codificati. 2 dei 3 segmenti codificati di Cur-Es1-RF fanno riferimento in particolare al dialogo con figure esterne al team docente, ad un esperto che "mi guidasse passo passo e che mi dicesse - guarda, forse questo è lo strumento giusto. Prova a usare questo piuttosto che quell'altro.", ma anche al confronto puntuale con una collega "siamo in due sulla nostra classe, conosciamo i bambini e programmiamo le attività insieme. Sarebbe tanta roba, eh? Secondo me sono quelle le riforme di cui ha bisogno la scuola".

I 3 segmenti codificati da Cur-Es1 si riferiscono alla progettazione e svolgimento di percorsi puntuali con le colleghe, come modalità di autoformazione e di condivisione di linguaggio, idea di scuola

"non è male l'idea di partire dal piccolo team, perché non è detto uno che tutti abbiano le stesse più o meno idee e poi c'è bisogno, anzi di forse condividere […] il linguaggio, le pratiche, le cose. Perché […] insomma, sono al di là delle persone che sono diverse, però i percorsi sono diversi e anche chi lavora insieme […] da meno di dieci anni riesce ancora a trovare dei punti da unire ecco. E questo potrebbe essere utile. Anche perché così all'interno, almeno all'interno del team, ci si capisce un pò."

Sost-Es1 fa riferimento alla condivisione avvenuta durante la formazione

> *quando noi insegnanti della scuola primaria, quando facciamo la programmazione, tanto tempo se ne va in chiacchiere che possono sembrare chiacchiere inutili, ma in realtà è mettersi, è un po, anziché mettersi a scrivere il diario di bordo a casa, prendersi gli appunti e scriversi lì, è un raccontarsi l'una con l'altra, un confronto un po quasi come una seduta psicanalitica. Uno tira fuori le cose per poi, appunto, analizzarle e metterle bene a fuoco. […] Quindi anche tutte le chiacchiere che sono state fatte durante il corso che abbiamo fatto, che francamente non ci sono neanche bastate, no, perché abbiamo chiesto di rivederci, di continuare a parlarne tra discussioni anche, a volte posizioni completamente contrastanti, discussioni anche […] molto partecipate. Quindi anche questo, comunque, è stata una presa di coscienza. È stato molto, molto utile. Questo sì, sicuramente sì. Vedere anche la lettura che con gli occhi degli altri, la lettura che mi davano gli altri colleghi con più esperienza, colleghi con meno esperienza, insomma, e gente che veniva anche da formazioni diverse.*

Questa idea degli spazi di confronto nella scuola come modo per far emergere le questioni, analizzarle insieme e riuscire a trovare un senso anche a partire dalle letture diverse che ne danno gli altri, aiuta a mettere a fuoco uno degli aspetti della formazione efficace per i docenti. Una formazione che non preveda confronto e spazi di interazione non è adatta ad una comunità docente.

10.6 Percezione di efficacia

Le docenti esprimono una *resistenza al cambiamento* che vedono in loro o nelle colleghe, in particolare in connessione con la domanda 5[92] (sul fatto che la riforma abbia avuto senso) e 6[93] (sulle fatiche collegate all'implementazione della OM172). Sono 5 segmenti: 2 codificati per Cur-Es1-RF, e per Cur-Es1, uno per Sost-Es2. Sono aspetti nuovi che non emergevano in questo modo dai focus group.

Cur-Es1-RF e Sost-Es2 dubitano che la riforma abbia generato o genererà nella scuola i cambiamenti sperati, almeno per quei docenti che non dimostrano di vivere in maniera riflessiva

[92] Dopo due anni, ti sembra che avviare questo cambiamento abbia avuto senso? Secondo te per quali aspetti, se ci sono stati, ne è valsa la pena? Quali elementi invece non hanno avuto senso?
[93] Ti sembra che il processo di implementazione sia stato e sia faticoso? Perché? Diresti che questa fatica è aumentata, diminuita o rimasta uguale in questi due anni? Se ci sono stati dei cambiamenti nella tua percezione della fatica, cosa li ha causati?

la propria professione. “Quelle persone che non hanno mai fatto valutazione formativa. No. Quelle continuano, hanno semplicemente trasformato il voto in parola. Stop. E […] so di intere scuole fare così. Quindi non so quanto abbia avuto senso.” (Cur-Es1-RF). Solo chi era già predisposto a riflettere sulla propria azione, ha voluto e saputo affrontare il cambiamento cercando di andare in profondità e di mettere in pratica le Linee Guida, non in maniera superficiale, ma con i necessari spostamenti rispetto alla propria didattica.

Invece Cur-Es1 da un po' per scontata la resistenza e né analizza le ragioni “Però a un certo punto in effetti uno è un pò cresciuto così. Cioè, non è che dopo vent'anni che uno fa, non dico la stessa cosa, però che uno lavora, ha cominciato a metter su una sua, un suo modo di lavorare” e ancora “quello che sperimenti tutti i giorni non sono le Linee Guida, non sono le indicazioni nazionali, sono le cose che fai. E poi non ci sei mica solo tu. Ci sono le colleghe e le colleghe che magari ti dicono -Guarda, si è sempre fatto così e quindi la forza della tradizione dove la vuoi mettere?” La docente è consapevole di aver elaborato negli anni di professione dei formati pedagogici, delle consuetudini e di essere parte di una comunità professionale che a sua volta condivide abitudini stabilite. Di questo “modo di lavorare” non definisce le intenzionalità che sembrano date largamente per scontate, per implicite, ma lo pone come uno degli aspetti che rende faticosa l’implementazione della OM172.

Le insegnanti Cur-Es1 e Cur-Es1-RF esprimono ancora confusione ed insicurezza rispetto all’implementazione dell’Ordinanza, ma sono espressioni qualitativamente diverse che abbiamo codificato in due sottocategorie: *confusione ed insicurezza,* per indicare una confusione fine a sé stessa, senza prospettive e *insicurezza trasformativa*, per esprimere invece l’insicurezza che nasce dal mettere in discussione i propri schemi, ma con prospettive di un miglioramento e di crescita.

Tabella 59 Confronto tra le intervistate per le categorie “confusione ed insicurezza” ed “insicurezza trasformativa”

	Cur-Es1-RF	Cur-Es1	Sost-Es2	Totale
confusione ed insicurezza	3	7	0	10
insicurezza trasformativa	7	2	2	11

Come già osservato nell’analisi dei focus group, le docenti che hanno maggiori codifiche sotto *insicurezza trasformativa*, né hanno meno sotto *confusione ed insicurezza*. Fa eccezione Sost-Es1 che non dimostra insicurezza o confusione, nell’arco dell’intervista, ma le cui 2 codifiche sotto *insicurezza trasformativa*, si riferiscono a quello che lei vede succedere negli altri. “Dipende da come si affronta la propria personalità, ci sono quelle che si mettono in discussione,

si sono sempre messe in discussione, comunque, al di là di quelli che erano i precetti, di quelli che sono stati i precetti ministeriali" Sost-Es1

Cur-Es1-RF si dimostra molto insicura, ma solo una minoranza dei segmenti non dimostrano sbocchi o prospettive, quando ad esempio dice: "non so ancora precisamente come muovermi e soprattutto ho paura, quando prendo delle decisioni, di non prendere la decisione giusta per i bambini. Perché se la valutazione deve essere formativa e anche prima doveva essere formativa, però non so perché dopo questa legge per me è stato più difficile", oppure "è la consapevolezza però anche che boh, non lo so dove sto andando a parare. […] Non lo so. Forse è sono un po confusa, ma ho ancora tanta confusione in testa".

Invece in una maggioranza di segmenti, insieme all'insicurezza permane una prospettiva di crescita, di cambiamento, di miglioramento: "Io non so se riesco poi a fare quello che realmente la riforma vorrebbe da me. Ok, non so, non so se ho le capacità. Sicuramente però ne è valsa la pena, nel senso che mi ha attivato. Quindi ho dovuto fare degli sforzi, ho fatto degli sforzi e credo che qualunque sforzo, in qualunque ambito lavorativo, comunque ne valga la pena […] per la tua crescita professionale. Secondo me."

Per Cur-Es1 la situazione è speculare, confusione ed insicurezza in larga misura non sembrano portare a niente: "sicuramente hanno più chiaro di me, perché io non ho capito molte cose", "ancora ci devo vedere il senso in tutto questo". Gli aspetti di *confusione ed insicurezza* prevalgono su quelli di *insicurezza trasformativa*.

Indicativo è il brano che segue dove appare chiaro che la docente non ha chiaro come procedere, né ritiene che i formatori che ha incontrato le abbiano dato gli strumenti per capire come muoversi, quali aspetti cambiare della propria didattica

> *non ne vedo la fine e quindi cioè, mi trovo sola, insieme alle mie colleghe, a dover pensare a cose eh che fosse un semplice esplicitare in modo razionale le cose che si sono sempre fatte, le cose che si sono sempre valutate, le cose che si sono sempre osservate, cioè quello che comunque, bene o male è nell'ordine… Perché gli esperti poi che abbiamo incontrato in questi in questi due anni hanno avuto un bel da dire -ma queste cose si fanno già- Ok, allora fammi vedere dove le faccio. Fammi vedere come le faccio. Fammi vedere come le posso usare. Ok, perché fondamentalmente cioè. Allora questo lavoro qua,.. io no, non vedo un perché. Cioè a volte mi sento, sono sola, mi sento sola con le mie colleghe ad arrabattarci in questo caos di cose e ne salta sempre fuori una […] Ma*

soprattutto, c'è qualcuno che lo sa? Da dove partiamo, ma soprattutto dove vogliamo arrivare? (Cur-Es1)

Gli aspetti di *insicurezza trasformativa* emergono in due codifiche, nel momento in cui l'insegnante ammette che certi tipi di percorsi e di cambiamenti possono emergere a fronte di un processo riflessivo personale, non possono essere solo spiegati e trasmessi da un formatore: "da quando è uscita l'Ordinanza ad adesso, faccio fatica a capire il percorso. Da un lato vorrei che qualcuno mi dicesse -si fa così e fai così- Dall'altro capisco che non è possibile, perché è una cosa che va strutturata insieme." Cur-Es1

Tra le 3 docenti, l'unica ad esprimere esigenza di maggiore formazione, *ancora formazione* sia sul significato di alcuni elementi dell'Ordinanza come le dimensioni, che sull'osservazione, è Cur-Es1 (3 segmenti codificati). Inoltre, sempre Cur-Es1, evidenzia l'importanza di *cambiamenti organizzativi e strutturali* (3 segmenti) rispetto alla scrittura degli obiettivi e alla identificazione chiara di questi in fase di presentazione della verifica. Mentre Cur-Es1-RF si concentra sull'impaginazione del documento di valutazione.

Rispetto all'applicazione pratica delle teorie, *tra teorie ed applicazioni pratiche*, Cur-Es1-RF (2 segmenti) evidenzia come mettere in pratica quanto letto e capito dai corsi la stia aiutando a comprendere meglio il cambiamento e a sentirsi più sicura. Quindi, l'approccio di questa docente verso gli elementi, che ancora non ha capito a pieno, è quello di sperimentare ed attivarsi per mettere in pratica. "quello che a me mette in ansia soprattutto di questa nuova valutazione, sono queste famose situazioni non note e quindi anche in questo dovrò attivarmi in qualche modo. […] sto cercando già di attivarmi come posso."

Invece Cur-Es1 sembra essere ferma ad un punto precedente, ancora alla definizione della parte teorica: "non potremmo fare le cose un po più semplici, cioè prima di tutto chiarire di che cosa parliamo? Usare le stesse parole perché è difficilissimo e dopo allora possiamo vedere. Ecco, forse quello che volevo che ci dicessero non è tanto il cosa dovevamo fare, ma che ci dessero delle indicazioni precise anche sulle parole che dobbiamo usare e che cosa sono queste parole."

Per queste ultime tre categorie non ci sono segmenti codificati nell'intervista di Sost- Es2.

10.7 Domande generative

Un aspetto a parte, che emerge solo dalle codifiche delle due docenti disciplinari, è la difficoltà intrinseca, per le docenti, di formulare il documento di valutazione. È una difficoltà che non si collega all'Ordinanza e al cambiamento, ma è riconosciuta come connaturata alla professione

docente, tanto che una delle insegnanti ribadisce che nessuna collega è tranquilla in fase di scrutinio

> *però eh e quindi... dopo uno si abitua, usa sempre..., va un po in automatico nel valutare, andando però sempre in crisi. Cioè io non ho ancora trovato una collega che al momento di stendere le schede di valutazione dica - ok, sono tranquilla, benissimo, facciamo così, facciamo cosà, so cosa fare. - Quindi cioè quello che io mi domando […] -c'era proprio bisogno di una cosa del genere per far riflettere le insegnanti della scuola primaria, visto che tutti i santi anni due volte l'anno, quando si fanno le schede di valutazione, si va in crisi e si riflette sulla valutazione? Era proprio necessario fare uno stravolgimento del genere? (Cur-Es1)*

"tutte le volte che facevo la scheda di valutazione ai miei alunni con i voti andavo comunque in crisi. Cioè io ero una dalle profonde crisi quando io devo mettere qualcosa su un bambino, ecco, io è la parte che odio di più del mio lavoro" Cur-Es1-RF (2 segmenti)

È un aspetto che, come abbiamo visto, è emerso anche negli ultimi incontri di formazione di Es2, quando alcune insegnanti hanno indicato che avrebbero voluto partire dal giudizio descrittivo perché la formulazione di quello sarebbe la parte difficile del lavoro dell'insegnate. Come abbiamo già analizzato, è possibile che questo modo di sentire sia legato al fatto che la formulazione della valutazione intermedia e finale e la presentazione alle famiglie, è il momento in cui la porta dell'aula si apre e il mondo entra. È un momento di confronto con altri adulti che possono mettere in discussione, fare domande, chiedere spiegazioni. Questo potrebbe far emergere tutte le insicurezze dei docenti che normalmente restano sotto controllo. L'OM172 cerca di strutturare il processo di raccolta e valutazione delle evidenze, professionalizzando al tempo stesso i docenti e quindi dovrebbe aiutare a ridurre "la crisi nel valutare", ma dai confronti con le docenti non sembra che sia stato così.

Parte V – Discussion

La presente ricerca si è proposta di investigare l'introduzione della OM172 nella scuola italiana con particolare attenzione: ai profili docenti e il loro legame con l'apertura al cambiamento; le caratteristiche di efficacia dei percorsi di formazione professionali; le resistenze al cambiamento nel medio periodo.

A guidare il percorso sono state le seguenti domande di ricerca:

1. Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti delle scuole incontrate nei percorsi formativi? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario somministrato nell'autunno 2021

2. OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

Hanno costituito oggetto di analisi le formazioni effettuate tra novembre 2021 ed aprile 2022 e 5 focus group effettuati tra febbraio e aprile 2022.

3. A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot 1991)

Sono state svolte 3 interviste semi strutturate per indagare in profondità le percezioni delle docenti a fine giugno 2022.

Di seguito cercheremo di fornire risposte a queste domande

Capitolo 11 – I docenti

Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti delle scuole incontrate nei percorsi formativi? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

11.1 Informazioni anagrafiche e apertura al cambiamento

Molti autori hanno evidenziato come le docenti portino con sé un vissuto scolastico, anche precedente all'inizio del proprio servizio che condiziona profondamente non solo le credenze su insegnamento ed apprendimento, ma anche quadri impliciti, che abbiamo definito formati pedagogici e habitus. Questo "bagaglio" condiziona l'atteggiamento professionale e l'agito scolastico, molto di più di quanto il docente non si renda conto. Solo prendendone coscienza si può modificare questi quadri impliciti, oppure mantenerli ma applicandoli con consapevolezza. La loro mancata emersione rischia di impedire o almeno rendere molto difficile l'implementazione di una qualsiasi riforma, perché rischia di svuotarla di significato (citiamo solo alcuni autori: Altet, 2006; Pentucci, 2018; Barnes, 1992; Darling-Hammond, McLaughlin, 1995); Kennedy, 2005).

La ricerca mixed-method qui presentata ha trovato nelle risposte delle docenti al questionario iniziale alcune conferme di questi quadri impliciti e delle incongruenze che emergono nelle percezioni delle docenti sui costrutti fondamentali della professione, come l'idea di apprendimento-insegnamento, di valutazione, di legame tra tipologie di prove e strategie didattiche.

La percezione di autoefficacia si conferma una prospettiva importante di analisi della professione docente (Tschannen-Moran, Hoy, 2001), perché a livelli più alti si collegano consapevolezze maggiori sia da un punto di vista didattico che valutativo. Le docenti che pensano di poter fare la differenza sono quelle che hanno scardinato l'idea che insegnare si possa ridurre ad avere conoscenze disciplinari e trasmetterle. Secondo Perrenoud se non si scardina questa credenza di fondo, difficilmente si produrranno dei cambiamenti nella didattica, perché i docenti non sentiranno l'esigenza di farlo (2001). Questo sembra confermato dal legame emerso anche in questa ricerca tra percezione di autoefficacia e consapevolezze dei docenti dei legami tra didattica e valutazione.

L'ipotesi di trovare una correlazione negativa tra l'idea del docente di poter fare la differenza nei percorsi di apprendimento degli allievi ed il ruolo di fattori esterni alla scuola generalizzati nei costrutti di famiglia, fortuna e talento, non si è realizzata. Le rispondenti al questionario nel dover indicare se sia l'ambiente o l'efficacia del docente ad influenzare maggiormente le traiettorie scolastiche, la scelta delle docenti non è netta. Mentre le dimensioni di fortuna e talento sono chiaramente rifiutate dalle docenti, le altre due, scuola e famiglia, sono comunque considerate elementi che influenzano le traiettorie di apprendimento degli allievi.

Certo prevale l'idea che il singolo insegnante possa fare la differenza, ma in quadro misto. La maggioranza relativa pensa "*Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà",* con una intensità 4, nella metà alta della scala (1-6) ma comunque in posizione centrale. Nel caso del ruolo della famiglia e quindi dell'ambiente, "*Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti",* la maggioranza relativa si colloca sul 3, metà bassa della scala ma pur sempre centrale nella scala. Le risposte non presentano una correlazione tra loro, quindi nella testa di molte docenti le due dimensioni si muovono separatamente. Una possibile spiegazione è che le docenti vivano le due affermazioni come non mutuamente esclusive, perché in un caso "*Con molto impegno riesco …"* si parla di un loro ruolo attivo, mentre nell'altro "*Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola …",* la scuola è quasi un'entità indeterminata, che potrebbero percepire come distinta tra loro. È un dato che in parte contraddice studi precedenti che proponevano le risposte come inversamente correlate: se l'insegnante sente di fare una differenza forte sugli apprendimenti allora attribuisce meno importanza al ruolo dell'ambiente esterno e viceversa. Il dato potrebbe individuare una tipicità culturale italiana con scuola e famiglia viste come agenzie educative ugualmente importanti nella formazione degli individui (Ravecca, 2009; Donati, Colozza, 2006). Secondo questa lettura sarebbe il lavoro congiunto tra le 2 agenzie educative a determinare il successo scolastico. In ogni caso, data la mancanza di relazione tra le 2 affermazioni, ci focalizzeremo sull'idea di autoefficacia delle docenti.

Le variabili anagrafiche considerate, in particolare anzianità di servizio, ruolo e titolo di studio, influenzano inaspettatamente poco il posizionamento dei docenti rispetto alla loro percezione di efficacia. Stupisce soprattutto che non siano le insegnanti con anzianità di servizio oltre i 7 anni a sentirsi più efficaci, né quelle che hanno svolto un percorso di studi più lungo. Va sottolineato che, dato che il questionario non consente di distinguere tra diplomi di laurea, non sappiamo se questo dato cambi per i laureati con formazioni specifiche in didattica e pedagogia. In ogni caso è possibile che questa idea di poter fare la differenza sia innata in certi individui a prescindere

dalle altre variabili di contesto. È più probabile, però, che esistano degli elementi di storia personale, come esperienze particolarmente significative, in positivo o in negativo, svolte in classe e percorsi formativi e riflessivi condivisi tra colleghe che condizionino le prospettive molto di più delle variabili anagrafiche. Questa ipotesi è sostenuta da parte della letteratura (Pintus et alii, 2022), da cui emerge come certi percorsi formativi spostino in maniera significativa l'idea di autoefficacia del docente misurata dalla scala dell'OHIO. Inoltre, viene suggerita da due elementi che emergono anche da questa indagine: il fatto che siano le insegnanti di sostegno ad avere una percezione di efficacia del docente più alta e il fatto che ES2, istituto dove tutte le insegnanti sono state coinvolte nella formazione ICF, esprima la scala di risposta all'item 6_3 con i valori più alti. Le insegnanti di sostegno sembrano sentirsi più efficaci a prescindere dall'anzianità di servizio, sono tutte molto giovani, questo porterebbe a pensare che sia proprio l'attività che svolgono a dar loro un senso diverso del proprio lavoro. La possibilità di lavorare con un numero limitato di allievi, rimodulando gli obiettivi di apprendimento, predisponendo attività e avendo la possibilità di osservare risultati e cambiamenti in maniera puntuale, potrebbe fare la differenza. Il docente curricolare che si trova davanti alla complessità della classe, che non sempre riesce o sa darsi gli strumenti osservativi per verificare i progressi, che ha una gamma di variabilità nelle velocità di crescita e la possibilità di operare dei confronti fra gli allievi molto più forte, fa probabilmente molta più fatica a verificare gli effetti del proprio lavoro.

Il legame tra ruolo e senso di efficacia trova una parziale conferma in letteratura nella teoria del cambiamento del docente di Guskey, che vede proprio nella possibilità di osservare le crescite negli allievi e di riuscire a legare queste crescite a modifiche nelle pratiche didattiche il motore di cambiamento nelle cornici di riferimento, belief e habitus delle docenti (2002). Dato il legame tra percezione di efficacia e senso di agency delle docenti, capacità di assumere posture di riflessione e ricerca, prontezza ad acquisire i cambiamenti (Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Kennedy, 2005), trovare gli elementi che possono aumentare il senso di autoefficacia sarebbe molto utile. Promuovere quindi una formazione riflessiva e condivisa tra docenti, offrire strumenti osservativi perché le docenti possano trovare conferme degli effetti dei cambiamenti nelle pratiche sugli allievi sembrano le strade per promuovere apprendimento trasformativo nelle docenti (Mezirow, 2016).

Interessante rilevare come il titolo di studio abbia invece un legame con l'idea che sia l'ambiente ad influenzare in maniera determinante i percorsi degli allievi. Le docenti con diploma magistrale ritengono la famiglia determinante, mentre docenti con lauree e master, lo pensano molto meno. In questo caso il fatto che il questionario non consenta di distinguere tra tipi di lauree non sembra

far differenza. Si può ipotizzare che le docenti con un percorso di studi più lungo, a prescindere dalla formazione in pedagogia e didattica, abbiano potuto sperimentare in prima persona l'efficacia della scuola e quindi credano nella possibilità per tutti di conseguire un titolo di studio, al di là del retroterra familiare.

Il fatto che l'esperienza, misurata in termini di anzianità di servizio, porti le docenti a dare importanza prevalente ad aspetti diversi della valutazione è interessante. Apparentemente nei primi anni della professione si parte da un'idea di valutazione come strumento per creare consapevolezze negli allievi: una valutazione oggettiva che metta chi apprende davanti ai propri punti di forza e di debolezza (*Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento)*. Negli anni successivi (7-30 anni di servizio), il focus si mantiene su chi apprende, ma nell'ottica della valutazione come sostegno, come strumento per produrre autostima (*valorizzare lo studente*). Nelle docenti a fine carriera, invece (oltre 31 anni di servizio) il focus si sposta su di sé e su una valutazione che fornisca strumenti ed informazioni all'insegnante (*Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica*). Si conferma l'idea che siano i docenti con maggiore esperienza ad essere più consapevoli delle interconnessioni tra insegnamento ed apprendimento, del ruolo centrale della didattica e della necessità di darsi strumenti riflessivi. Tuttavia questa maggiore consapevolezza non sembra portare né a maggiori consapevolezze valutative (domanda 8), né a una scelta diversa di strumenti valutativi e strategie didattiche (domande 9-11).

A questo proposito, le risposte (vedi paragrafo 8.1.4.2), in particolare alla scala autoancorante 8 su costrutti chiave della valutazione (Benvenuto, 2003) e la mancanza di correlazioni tra alcuni item di questa scala con chiaro rimando a funzioni della valutazione e la funzione della valutazione individuata come prevalente dalle docenti (domanda 7), indicano una cultura della valutazione non pienamente acquisita, da nessun tipo di docente. Il perdurare di espressioni di dissenso anche su affermazioni che dovrebbero essere condivise dalla totalità delle docenti, è un segno evidente. La bassa correlazione, limitata ad alcuni dei 6 item della scala indica che molte docenti hanno opinioni diverse e discordanti su quelle che dovrebbero essere idee abbastanza diffusamente condivise. Questi risultati confermano ampia letteratura (Calvani, Trinchero, 2019; Agrusti, 2021; Benvenuto, 2003; Ciani, Rosa, 2022). Questi aspetti sono ancora più sorprendenti se si considera che il questionario è stato somministrato tra ottobre e novembre 2021, cioè a circa un anno dall'introduzione dell'Ordinanza, dopo aver svolto formazioni e due momenti valutativi, con il nuovo quadrimestre già inoltrato. Tutto questo porterebbe ad indicare che cambiare in profondità la cultura della valutazione nella scuola imponga di strutturare percorsi di sviluppo

professionali di lungo periodo, con approcci multimodali che tengano insieme teoria e pratica, in modo da poter scardinare habitus e formati pedagogici, di cui le docenti devono prendere coscienza prima di poterli cambiare (Pentucci, 2018; Altet, 2006).

In ogni caso si conferma l'idea che le consapevolezze sul tema della valutazione si costruiscono a partire dal legame tra valutazione e didattica. L'item *la valutazione è parte integrante del processo didattico* è infatti il perno attorno al quale si coagulano idee consapevoli sulla valutazione. Questa consapevolezza spinge da una parte i docenti ad usare strumenti diversi per valutare in modo coerente con gli obiettivi, dall'altra a vedere la valutazione come la raccolta di informazioni per dar conto del processo di apprendimento dell'alunno. Sono queste le correlazioni di valore più alto. Interessante notare come il legame tra questo item e il principio per cui *il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica* non sia diretto. La correlazione è tra questi due item e la valutazione *come raccolta di informazioni*. Coerentemente quindi sarebbero le docenti che vogliono costruire una fotografia accurata dei processi di apprendimento a rendersi anche conto che misurare e valutare sono momenti distinti, al di là del fatto che vedano la valutazione come parte integrante del processo didattico. Queste correlazioni porterebbero a confermare l'idea che la presa di consapevolezza da parte delle docenti delle ragioni profonde che stanno alla base delle loro scelte, e quindi dei propri impliciti, porti ad una riflessione trasformativa che trascina con se spostamenti su vari costrutti collegati (Mezirow, 2016, Schön, 1983, Sclavi, 2003)

Né l'anzianità di servizio, né il senso di autoefficacia, individuano docenti con più consapevolezza. Anche se chi si sente di fare maggiormente la differenza coi propri allievi è più consapevole che la valutazione sia parte integrante dell'azione didattica e della necessità di adeguarne gli strumenti agli obiettivi.

Un'altra area di indagine coperta dal questionario è quella delle pratiche valutative (domanda 9) e didattiche (domanda 10) pre e post (domanda 11) Ordinanza. Abbiamo già sottolineato come non ci si possa aspettare di ottenere una fotografia dettagliata della situazione prima del 4 dicembre 2020, per i processi distorsivi della memoria (Cavalli, Argentin, 2010). Si possono, però, trarre delle indicazioni rispetto al percorso fatto e alle idee delle docenti su quale sia la strada da percorrere.

Il quadro che emerge è variegato. Dalle risposte delle docenti a tutto il set sembrano convivere nella scuola pratiche valutative e didattiche molto diverse, senza che si profili una scelta netta tra tecniche e formati tradizionali, e modalità di valutazione e didattica relazionali, dialoganti, improntate alla valutazione formativa.

Rispetto alle tipologie di prove, le docenti dichiarano di utilizzare con la stessa intensità, pratiche osservative durante il compito ed interrogazioni orali, maggiormente le prove scritte a risposta chiusa, piuttosto che quelle con risposte aperte che tendono a molteplici soluzioni, ma poi dicono di *chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento*, anche se il tipo di prove e pratiche predilette non implicano la possibilità di costruire ragionamenti personali.

Si potrebbe ipotizzare un certo imbarazzo da parte delle rispondenti ad ammettere le proprie reali pratiche valutative oppure l'incongruenza potrebbe indicare che ci sia un cambiamento già in atto, anche se questo è solo in parte sostenuto dalle risposte alla domanda 11 sulle pratiche da incrementare post-Ordinanza. Le risposte indicano che l'intensità di incremento dell'utilizzo delle prove post-Ordinanza sia direttamente correlato con l'utilizzo dichiarato pre-Ordinanza. Si potrebbe quindi pensare che i cambiamenti già in atto si riverberino nelle risposte rispetto alla situazione pre-Ordinanza. A smentire questa ipotesi è il dato che non emergono come da incrementare particolarmente tipologie di prove direttamente citate nell'Ordinanza

È possibile anche che ci sia uno scollamento tra l'idea dei ricercatori rispetto a certe pratiche e l'interpretazione che ne danno le docenti, portando a risposte apparentemente inaspettate o incongruenti. Il convivere nelle pratiche dei docenti di azioni e strumenti, presentati con la stessa intensità, che la teoria didattica presenta come legati a quadri teorici molto diversi, non è nuova in letteratura (Cavalli, Argentin (eds.), 2010).

Anche rispetto alle azioni didattiche utilizzate, non c'è una direzione chiara, né globalmente, né a livello di singolo istituto. Coesistono scelte molto diverse, spesso usate con la stessa intensità. Ci sono delle specificità probabilmente legate alla storia dei singoli istituti, quali ad esempio l'utilizzo di compiti che si collegano alla realtà in Es2, ma non creano globalmente delle fotografie diverse tra contesti. L'eterogeneità prevale ovunque.

L'utilizzo di pratiche valutative e didattiche diversificate sulla base degli obiettivi di apprendimento è auspicabile, d'altra parte a stupire nelle risposte delle docenti è l'intensità relativa, con un proliferare di pratiche usate spessissimo e la mancanza di una direzione chiara rispetto a quali andrebbero incrementate a seguito della OM172. Una delle possibili piste da indagare è la consapevolezza reale di cosa siano queste pratiche, di cosa si intenda davvero con ognuna di esse. Durante le formazioni emerge, ad esempio, che per alcune insegnanti fornire un feedback equivale a dire ad un allievo "bravo". Chiaramente questa è un'idea molto diversa di feedback rispetto a quanto emerge in letteratura e questo scollamento appare in controluce anche per altre pratiche (Nigris, Agrusti (eds.), 2021). Un utilizzo misto di strumenti e pratiche potrebbe

essere un segno di ricchezza e di capacità di adeguare le strategie ai fini, ma potrebbe, al contrario, essere segno di una applicazione di strumenti in maniera inconsapevole, come se fossero formati pedagogici. Il questionario non offre sufficienti spunti per prendere una posizione netta, anche se il quadro complessivo a partire dalla mancanza di competenza che le docenti si riconoscono rispetto ad *usare una varietà di strategie valutative,* coi dati raccolti da formazioni e focus group porterebbe a propendere per l'uso poco consapevole di strumenti misti legati alla tradizione, al "si è sempre fatto così". Questa ipotesi trova conferma in letteratura (tra gli altri: Villegas-Reimers, 2003; Wilson, Berne, 1999; Argentin, 2018).

Le competenze che le docenti si riconoscono (domanda 12) toccano varie aree e nessuna con percentuali globalmente oltre il 50%. Alcune come abbiamo visto trovano conferme in certi istituti in un 50% dei rispondenti, ma non oltre. Ci sono alcuni temi dove emerge una fragilità diffusa, in particolare *sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell'indicazione di un livello a fine quadrimestre, valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna, usare una varietà di strategie valutative, adeguare le sue lezioni al livello dei singoli studenti* e *preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione.* Il quadro sembra confermare che non ci sia stato un approccio formativo coordinato rispetto all'implementazione dell'Ordinanza, neanche a livello di singolo istituto. Le insegnanti si sono mosse in larga misura in maniera autonoma, come confermato da focus group ed interviste rispetto alla formazione precedente ai percorsi oggetto di questa tesi dottorale, sviluppando percezioni di competenza molto variegati. Anche i percorsi interni svolti nelle scuole per individuare gli obiettivi di apprendimento da inserire nel documento di valutazione non sembrano aver lasciato una traccia diffusa tra un numero significativo di docenti.

Date queste differenze tra docenti anche all'interno dei singoli istituti con alcune che si sentono preparate a fronte di una maggioranza che è più in difficoltà, è difficile immaginare una formazione di istituto, piuttosto andrebbero ipotizzati moduli formativi su singoli aspetti da proporre a più istituti per dare l'opportunità alle docenti di costruire i propri percorsi formativi. Tali percorsi dovrebbero essere accompagnati da strumenti di autovalutazione dei docenti, che potrebbero essere abbinati alle domande presentate in questa ricerca per individuare il profilo del docente.

11.2 Profili individuati e apertura al cambiamento

Attraverso domande aperte che indaghino le pratiche didattiche quotidiane delle docenti in classe è possibile tracciare dei profili tendenziali di docenti. Il racconto del vissuto può far emergere

percezioni, idee implicite di insegnamento-apprendimento e formati pedagogici, e domande di questo tipo si prestano ad essere sottoposte in un questionario a un numero ampio di docenti.

L'analisi ha consentito di confermare l'affidabilità delle scale *DASTT-C* (Thomas et al., 2001); *belief sull'organizzazione della classe; belief epistemologiche* (Markic, Eiks, 2015) opportunamente trasformate per l'analisi di risposte scritte. La trasformazione si è resa necessaria perché le scale erano originariamente strutturate per analizzare disegni. Dato che le scale dei belief approfondiscono, specificano, entrano nel dettaglio degli aspetti attenzionati da DASTT-C, la correlazione tra le scale belief e DASTT-C non sorprende, ma conferma che le modifiche apportate alla scala DASTT-C sono state funzionali a renderla utilizzabile per codificare testi invece che disegni mantenendone le caratteristiche analitiche.

Dalle considerazioni effettuate in fase di analisi si possono proporre alcune modifiche alle domande del questionario. Le domande proposte nel questionario sono:

- *Come comincia la lezione?*
- *Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?*
- *Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?*
- *Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?*
- *Dove sta Lei durante la lezione?*
- *Come si conclude la lezione?*

Tra tutte le domande relative all'ambiente e alla posizione degli attori nel contesto sono quelle che hanno consentito meno l'emersione di belief su apprendimento ed insegnamento, perché le risposte delle docenti sono risultate in larga maggioranza vaghe e generiche.

- *Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?*
- *Dove sta Lei durante la lezione?*

La disposizione dell'ambiente e delle persone al suo interno è spia importante dell'idea di insegnamento-apprendimento, perché condiziona il tipo di relazioni che si possono instaurare con esseri viventi ed oggetti e gli strumenti a disposizione di chi apprende strutturano il tipo di apprendimento che può aver luogo (Rinaldi et alii, 2011; Nigris et alii, 2019). Un esempio su tutti: sarà difficile orchestrare una discussione con i banchi disposti a file (Bartolini Bussi et alii, 1995), o immaginare una co-costruzione degli apprendimenti in un luogo che abbia alle pareti solo cartellonistica standard e prestampata (Dahlberg et alii, 2007). Per aiutare questi aspetti a trasparire dalle narrazioni e cercare di sollecitare risposte più puntuali, ma senza spingere in direzioni specifiche né evocare strumentazioni o setting, si potrebbero cambiare con:

- *Immagini la situazione e descriva dove sono gli studenti durante la lezione, gli arredi presenti e dove sta Lei.*

Si potrebbe inoltre aggiungere una domanda:

- *Se un osservatore entrasse inaspettatamente in classe quale è la situazione che troverebbe più frequentemente?*

Oltre alle scale già presenti in letteratura, è stato anche possibile analizzare le risposte con strumenti costruiti ad hoc per individuare dove si collochino le docenti su un continuum che vede ai due estremi il processo di insegnamento-apprendimento come trasmissivo, oppure come costruito da chi apprende (scala *sapere trasmesso-costruito*). Allo stesso modo si individuano le posizioni relative delle docenti di un continuum che va dall'apprendimento come processo individuale all'apprendimento come processo sociale (scala *processo individuale-sociale*). L'ipotesi iniziale era che si potessero creare dei cluster con un numero significativo di docenti collocati agli estremi. In realtà non è così, le scale sono correlate e i docenti si distribuiscono attorno ad un andamento lineare e crescente: ad una visione più sociale dell'apprendimento corrisponde anche un'idea dell'insegnamento-apprendimento meno trasmissiva e più costruita dall'individuo. Nonostante questo, i profili tendenziali individuati dalle mediane offrono degli spunti di riflessione rispetto alla percezione di autoefficacia, all'idea di valutazione e alle prime applicazioni della riforma.

Rispetto ai profili tendenziali individuati nelle docenti curricolari le docenti *tradizione* hanno meno anzianità di servizio e ritengono che le dimensioni esterne alla scuola come famiglia, talento e fortuna, condizionino maggiormente gli apprendimenti. Questo elemento sembra coerente con una visione trasmissiva dell'apprendimento, che ha bisogno di un vaso che si voglia far riempire. In quest'ottica se l'allievo non è ricettivo l'apprendimento non può avvenire e questa mancanza di ricettività dipende da cause indipendenti dalla volontà del docente.

Non si rilevano invece differenze significative né nel titolo di studio, nè nelle discipline insegnante in prevalenza. Queste due variabili che dovrebbero condizionare le idee implicite di insegnamento e apprendimento delle docenti, non sembrano invece avere rilevanza. Come abbiamo visto la variabile titolo di studio non consente di differenziare profili con formazione in didattica e pedagogia dagli altri e il legame tra discipline insegnate e consapevolezze rispetto alla didattica disciplinare non può essere dato per scontato. Nonostante questo, vale la pena sottolineare come le visioni di insegnamento e apprendimento potrebbero dipendere da altri fattori, non indagati da questo questionario, come ad esempio le esperienze didattiche, i percorsi di inserimento nella professione, alcuni corsi di formazione, le caratteristiche di altre docenti del team/plesso, e così via.

Interessante notare che la centratura delle docenti *socioattivismo* sullo studente trova in parte conferma nella funzione che individuano come principale nella valutazione: queste docenti scelgono gli aspetti di valorizzazione degli studenti e di stabilire i loro livelli di competenza come centrali. Nelle docenti *tradizione* è confermata la centratura sul docente, con un'idea di valutazione che serve principalmente a questi per rimodulare la propria didattica.

Le docenti *socioattivismo* dimostrano maggiore consapevolezza docimologica, in quasi tutti gli item della scala 8, infatti, la percentuale di docenti che esprime valori 5 e 6 è più alta di quanto non lo sia negli altri profili tendenziali. Anche questo aspetto è coerente con un profilo di docente che, avendo una visione poco trasmissiva dei processi di apprendimento ed insegnamento, ha bisogno di interrogarsi maggiormente su come misurare e osservare gli apprendimenti che vengono costruendosi nella sua classe, e poi come valutarli, senza che questo processo risulti troppo dispendioso in termini di tempo.

La coerenza con i profili tracciati ha una nuova conferma nella scelta degli strumenti valutativi e delle azioni didattiche. Qui emergono alcune preferenze marcate nei gruppi di docenti, coerenti con la tipologia tendenziale dei profili. Le docenti *socioattivismo* dichiarano di aver usato maggiormente, anche prima dell'Ordinanza, tipologie di prove centrate sullo studente e sull'emersione di competenze raggiunte, nello specifico, ad esempio, autovalutazione e analisi delle discussioni. Sono invece le docenti *tradizione* che dichiarano di aver usato di più le prove scritte a risposte chiuse. Anche rispetto alle azioni didattiche le docenti *socioattivismo* dichiarano di proporre maggiormente compiti collegati alla vita reale e lavori in gruppo, entrambi azioni coerenti con una visione dell'apprendimento costruita insieme.

Ancora più marcate le differenze tra profili tendenziali che emergono rispetto a strumenti ed azioni da incrementare post-Ordinanza. Oltre ad aspetti che già utilizzavano di più pre-Ordinanza, le docenti *socioattivismo* dichiarano di voler intensificare l'utilizzo dei compiti aperti a più soluzioni, della comunicazione gli obiettivi e dell'osservazioni degli studenti nello svolgimento dei compiti, azioni che avevano livelli di utilizzo simili pre-Ordinanza. Tutti gli aspetti indicati sono coerenti con OM172, mentre gli aspetti che le docenti *tradizione* vorrebbero incrementare sono più coerenti con il loro profilo che con quanto prescritto dal OM172. Sono aspetti come l'uso di spiegazioni orali e le prove scritte a risposta chiusa, coerenti con una visione dell'apprendimento come attività ricettiva ed individuale, ma non particolarmente in linea con i cambiamenti richiesti dall'ordinanda.

La combinazione di questi elementi porterebbe a pensare che le docenti *socioattivismo* abbiano, anche senza grosse formazioni, attuato in autonomia nel primo anno di introduzione della OM172 un percorso di riflessione ed acquisizione di nuove consapevolezze maggiore delle colleghe

tradizione. Questa riflessione, seppur parziale, denoterebbe in loro una maggiore apertura alle proposte di cambiamento ed innovazione didattica, almeno quelle coerenti con il loro profilo.

La presente ricerca seppur con un campione ristretto ha portato dei risultati interessanti. Le domande aperte che indagano l'agito in classe forniscono elementi importanti per far emergere formati pedagogici ed idee dell'insegnamento ed apprendimento dei docenti. Ulteriori studi saranno necessari per raffinare le rubriche di codifica e gli indicatori. La modifica proposta delle domande dovrebbe offrire maggior materiale per raffinare l'analisi. La codifica delle risposte, anche svolta con le docenti potrebbe offrire una base solida su cui instaurare processi riflessivi sull'azione delle docenti, far emergere impliciti, ripensare alle intenzionalità, secondo la prospettiva dell'apprendimento trasformativo di Merizow (2016).

Conoscere i profili tendenziali dei docenti ai quali si farà formazione può aiutare il formatore a modulare la proposta nel senso di predisporre attività che favoriscano l'emersione di formati pedagogici ed habitus (Kennedy, 2005, Barnes, 1992), prima di proporre architetture dell'istruzione alternative (Clark, 2000).

Dalle risposte al questionario emerge che i profili dei due istituti Es1 e Es2 sono paragonabili per ruolo di docenti rispondenti, titolo di studio e anzianità media dei docenti, mentre raggruppando le docenti per fasce di anzianità ad individuare passaggi significativi della carriera professionale (Huberman, 1989), il quadro cambia, con una prevalenza di docenti nelle 2 fasce che vanno da 7 a 30 anni di servizio in Es2 (73%) ed un equilibrio tra le varie fasce dei docenti in Es1 (44% di rispondenti da 7 a 30 anni di servizio). Questo aspetto può fare una differenza secondo la letteratura rispetto alla reazione ai percorsi di formazione professionale (Villegas-Reimers, 2003). Bisogna comunque evidenziare che le rispondenti non offrono una fotografia esatta delle due realtà scolastiche perché, nel caso di Es2 coprono meno del 50% del totale delle rispondenti ed per entrambi gli istituti il campione si è autoselezionato.

Rispetto alla percezione di efficacia del docente, i dati anche in questi due istituti, sembrano contraddire almeno in parte quanto indicato dalla letteratura, dato che le docenti, pur sottolineando il ruolo della scuola come più determinante rispetto a quello della famiglia, si dicono a tratti d'accordo (media sopra il 3) che l'ambiente abbia un effetto non sempre contrastabile. Le docenti dei nostri istituti non sembrano quindi pensare che siano o l'ambiente o l'efficacia del docente a determinare il successo scolastico, perché danno primato alla scuola, ma comunque manifestano consapevolezza del ruolo della famiglia. Forse questo modo di sentire potrebbe aprire degli spazi per un'alleanza più consapevole e bidirezionale. Es2 è l'istituto in cui c'è maggiore distanza tra i due item, dove più insegnanti si dimostrano convinte di poter fare spesso la differenza e parallelamente danno meno importanza al ruolo della famiglia. Questa è un'altra leggera differenza tra i due istituti: il 55% delle docenti di Es2 (22 docenti), contro il 44% delle docenti di Es1 (16 docenti) ritengono di fare la differenza con intensità 5 e 6, mentre il 38% di docenti Es2 (15 docenti) contro il 50% di Es1 (18 docenti) esprime maggiore indecisione scegliendo valori intermedi, 3 e 4. I numeri in valore assoluto non sono così distanti, inoltre, come abbiamo visto, questo senso generale di autoefficacia è solo parzialmente indice di consapevolezze maggiori in termini di valutazione. Quindi anche per questo aspetto le differenze tra i due istituti si possono ritenere marginali.

Entrando poi più nello specifico della valutazione, le docenti di Es1 ed Es2, come quelle degli altri istituti, ritengono che *fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* e *rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento*, siano le funzioni più importanti della valutazione, mentre *valorizzare lo studente* emerge come funzione rilevante in Es2, ma viene scelta in Es1 da una sola docente. Questa è un'altra differenza tra gli istituti che emerge anche durante la formazione ed i focus group, dove

in Es2 i riferimenti alla necessità di non usare espressioni negative nel giudizio descrittivo, mettendo in positivo anche le difficoltà, è un elemento che ritorna spesso.

Rispetto alle idee sulla valutazione che emergono dalla scala autoancorante (domanda 8), nelle domande che presentano una maggiore variabilità tra istituti, le docenti di Es1 dimostrano una maggior consapevolezza docimologica. Sono loro a confermare che *il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica* con un accordo del 53% e una percentuale di disaccordo del 9%, mentre in Es2 la percentuale di accordo scende al 31% e quella di disaccordo cresce al 28%. Lo stesso si verifica per item *attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo*: anche in questo caso Es1 esprime i livelli più alti di accordo (58%) mentre Es2 tra i più bassi (43%).

Come abbiamo visto le risposte delle docenti indicano il convivere nelle pratiche pre-Ordinanza prove e azioni afferenti a idee di insegnamento e di valutazione molto diverse. Anche entrando nel dettaglio degli istituti, le docenti di Es1 dichiarano di usare di più le interrogazioni (tipologia tradizionale), ma anche le prove scritte aperte (tipologia riflessiva), rispetto alle docenti di Es2. Queste, a loro volta, sembrano usare di più l'analisi delle discussioni e le osservazioni, che comunque sono le prove più usate anche in Es1, ma poi usano anche molto di più le prove scritte a risposta chiusa.

Non emergono forti differenze, né considerando le dichiarazioni di utilizzo assolute, né mettendo in fila le pratiche valutative e le azioni didattiche usate in ogni singolo istituto: anche se le percentuali di accordo possono cambiare l'ordine di preferenze è molto simile nelle varie scuole. Le piccole variazioni non consentono di tracciare dei profili differenti da un punto di vista delle pratiche nei due istituti oggetto dello studio di caso. Dall'analisi non trapelano differenze sostanziali tra gli istituti rispetto alle consapevolezze maturate nel primo anno di applicazione dell'Ordinanza, sia in termini delle competenze necessarie per metterla in pratica (domanda 12), che in termini degli strumenti didattici e valutativi (domande 9,10,11).

I percorsi formativi in Es1 ed Es2, come ricorderete, nascevano da una prima esperienza formativa comune a tutte le formatrici sulla OM172, in cui esse avevano maturato una comune interpretazione dell'Ordinanza e delle sue implicazioni, una comune idea della progressione didattica necessaria per costruire le necessarie competenze nelle docenti e alcuni strumenti progettuali.

Ci sembra quindi di poter concludere che gli esiti diversi che emergono dal percorso formativo e dall'analisi dei focus group, non dipendono dalle condizioni di partenza dei due istituti o da una mancata condivisione dei presupposti, ma dalle differenze nell'architettura e gestione della formazione

Partendo da questa premessa, andiamo a cercare risposte alla domanda di ricerca:
OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

12.1 Architettura della formazione

Pur partendo da un percorso di acquisizione della OM172 comune, le formatrici compiono scelte molto diverse sia nell'architettura dei percorsi formativi che nel loro svolgimento.
Proviamo a ripercorrere il citato decalogo di Perrenoud che trovate in corsivo nel testo. Sono stati mantenuti i punti elenco del decalogo originale anche se l'ordine è stato modificato per esigenze di analisi.
1. La proposta formativa deve spingere verso innovazione e trasformazione delle pratiche didattiche, per non cadere nel paradosso di perpetuare schemi esistenti ed inefficaci, ma non può prescindere dalle pratiche esistenti.

La scelta in Es2 è partire dal dialogo con dirigenza e commissione valutazione, dai documenti di istituto e dalla costruzione di un percorso di ricerca e formazione che parta dalle pratiche reali delle docenti in classe. Le formatrici strutturano il percorso anche tenendo presente le riflessioni già svolte nel contesto sulla OM172 e i materiali di istituto: schede di progettazione (scheda C) ed osservazione (scheda D), curricolo, obbiettivi del documento di valutazione. La documentazione viene analizzata ed utilizzata per i laboratori, in modo che le docenti possano smontare e ricostruire elementi conosciuti nelle loro riflessioni. Questo modo di procedere è efficace rispetto all'apprendimento perché fonda le riflessioni su una rete di sapere già posseduti. È anche funzionale all'applicazione della riforma perché consente di cominciare a modificare aspetti delle documentazioni già durante la formazione, utilizzando il tempo in maniera doppiamente produttiva. In Es1 questo non succede provocando la contrarietà delle docenti che alla fine della formazione hanno la sensazione di dover ripartire da zero rispetto agli adempimenti della OM172. Le docenti, in base alle testimonianze raccolte nei focus group in Es2, comprese quelle che hanno partecipato ai soli incontri in plenaria, riconoscono l'utilità dell'utilizzo degli strumenti interni e la forza di una formazione che parta dal vissuto concreto "calata sulla nostra scuola".

2. Le competenze necessarie ai docenti ma sviluppate in modo da consentire di affrontare famiglie di situazioni analoghe, mobilitando rapidamente risorse di vario tipo. è un tipo di preparazione che si ottiene riflettendo sulla pratica in modo da crearsi degli schemi di azione o arricchendo gli habitus (Bordieau in Altet, 2006) che già si posseggono.

3. puntare allo sviluppo di competenze ad ampio raggio, per sviluppare identità professionale e spirito critico, oltre al pensiero divergente, con tematiche che non trovino la propria conferma esclusivamente nella tradizione o legati ad interessi ristretti e specifici di qualche gruppo di pressione.

Questi primi tre punti del decalogo ci sembrano fondamentali per una formazione professionale efficace. Costruire competenze, a partire dalla scuola reale e riflettendo sulla pratica sono stati i fari che hanno guidato la costruzione della formazione in Es2. Da qui la scelta di ispirarsi alla ricerca-formazione (Asquini (eds.), 2018) costruendo un percorso che partendo dalla ricerca, da domande comune e condivise come quelle sull'applicazione dell'Ordinanza, guidasse le docenti a cercare e trovare insieme delle risposte. Per far questo i vari momenti formativi sono stati costruiti in dialogo con le docenti, interpellate ed interrogate anche durante le plenarie con strumenti interattivi. Durante i laboratori si sono raccolte ed organizzate insieme progettazioni, strumenti osservativi, riflessioni sugli obiettivi, giudizi descrittivi, ed elementi della pratica che potessero aiutare e sostenere la riflessione comune. Lo stesso dispositivo del LS, che vedremo più avanti, è stato funzionale a costruire questa postura di ricerca nel gruppo.

Le docenti hanno confermato direttamente ed indirettamente l'efficacia di questo approccio quando hanno commentato come efficace la parte attiva della formazione. Inoltre, la postura di ricerca acquisita emerge dagli agganci che le docenti fanno da sole, perché frutto di riflessioni proprie e non affrontate durante la formazione tra la OM172 e ICF; ma anche dalle riflessioni che fanno rispetto alle differenze nella lettura dell'Ordinanza fatta prima e durante la formazione, o ancora dall'emersione delle nuove consapevolezze acquisite; oppure dal condividere domande generative e risposte parziali che si sono sviluppati in momenti di confronto all'esterno della formazione. Tutte queste sono spie di apprendimento trasformativo, presa di consapevolezza di formati pedagogici e costruzione di un habitus nuovo di ricerca (Altet et alii, 2006; Agrusti, Dodman, 2021).

Lo studio di caso in R-F conferma quanto emerso dalla R&F in Es2. Le docenti hanno avuto la possibilità di svolgere reali percorsi di ricerca su strategie didattiche, strumenti osservativi e strumenti valutativi per applicare l'Ordinanza. Le riflessioni si sono tradotte in materiali, in azioni didattiche ed in osservazioni. Questa ha consentito di sperimentare con intenzionalità e di essere pronte a vedere i risultati, a conferma della validità delle strategie didattiche e quindi a sostegno dell'innovazione introdotta (Guskey, 2002).

L'analisi dei dati qualitativi fa emergere lo sviluppo di nuove consapevolezze anche per l'uso delle risorse, la costruzione di situazioni non note e la formulazione degli obiettivi funzionali allo sviluppo delle competenze. Questo conferma che innescare nelle docenti processi riflessivi attraverso, ad esempio, percorsi di R-F, sia indispensabile per trasformare le pratiche, come implicitamente richiesto nella OM172.

9. Le formazioni devono essere coerenti con e partire dai contesti professionali di riferimento per i docenti, tenendo insieme livelli micro, meso e macro (scuola, istituto, sistema scolastico).

10. Il trasferimento, di quanto appreso durante la formazione, all'ambito lavorativo, è favorito da percorsi che puntino sulla interdisciplinarità e la transdisciplinarità.

Questi ultimi due punti derivavano direttamente dal fatto che i percorsi formativi avessero come obiettivo l'implementazione di un'Ordinanza ministeriale, e tenessero quindi insieme i vari livelli micro, meso e macro, sulla valutazione, argomento squisitamente transdisciplinare.
In Es2, però, si aggiunge un elemento in più: il modello a cascata come modo per tenere insieme i vari livelli dell'istituto e anche per elaborare percorsi che approfondiscano la transdisciplinarità. La scelta del modello a cascata ha consentito di svolgere la formazione laboratoriale con un numero limitato di docenti e assicurare sempre la presenza delle formatrici. In questo modo i partecipanti hanno potuto sperimentare, approfondire, riflettere ed acquisire consapevolezze fondate. I dispositivi pianificati per consentire la diffusione di queste consapevolezze all'intero istituto, cioè i richiami nelle plenarie ai laboratori, il coinvolgimento nei laboratori di docenti di tutti i team, l'organizzazione di momenti di confronto che coinvolgessero docenti del gruppo ristretto con le altre per lavorare su questioni specifiche legate all'Ordinanza, si sono dimostrati efficaci. Questa efficacia è confermata anche da quanto emerge nei focus group. A distanza di un anno dalla formazione questi gruppi di lavoro continuavano a lavorare ed interrogarsi su questioni specifiche. Questo aspetto della costruzione di una comunità di pratica grazie alla formazione emerge dalle parole delle docenti di Es2 durante i focus group.
In Es1 tutti i docenti dell'istituto hanno potuto partecipare a tutte le fasi della formazione. Per far questo, però, il collegio è stato suddiviso in piccoli (6/8 docenti) gruppi che hanno lavorato in autonomia, senza poter interagire con la formatrice. Inoltre, tra un incontro e l'altro non c'è stato un controllo di come venissero usati gli strumenti messi a disposizione dei gruppi e dei progressi fatti. Date queste premesse i gruppi nati per i laboratori non sono diventati luoghi di incontro e condivisione tra colleghe dello stesso ambito disciplinare e classi affini, come avrebbe potuto essere data l'impostazione. Le condivisioni all'interno di questi gruppi sono finite al termine della formazione e quando le docenti fanno riferimenti a scambi successivi con le colleghe sulla

didattica, parlano delle colleghe di classe o delle classi parallele o talvolta di commissioni specifiche. Tutto questo è evidente dai focus group e dalle interviste finali.
Anche chi ha dichiarato di aver apprezzato la possibilità di dialogo e confronto tra colleghe, che normalmente non c'è, non ha poi continuato su questa strada: a distanza di un anno, i gruppi non si sono incontrati, né hanno costruiti momenti di confronto su prove e percorsi, come auspicato dalla formatrice. Il collegio si è diviso in sottocommissioni per rielaborare gli obiettivi, ma in maniera svincolata dai gruppi, nonostante i gruppi stessi fossero stati costruiti per disciplina. Anche l'idea di riuscire più facilmente a costituire comunità di pratica con questa struttura non si è rivelata efficace.
La ritrovata dimensione collegiale è vissuta in entrambi gli istituti come un aspetto positivo dell'Ordinanza, ma tra le insegnanti di R&F di Es2 diventa condivisione e riflessione in gruppo sulla didattica a partire da strumenti, argomenti, spunti tratti dalla formazione, che si protrae oltre la conclusione della formazione stessa. Oltre a nuovi spazi figurati la formazione offre strutture e dispositivi che aiutano a rendere le condivisioni efficaci.
8. I dispositivi utilizzati durante le formazioni dovrebbero aiutare alla integrazione e mobilitazione del sapere acquisito.

4. posto di fronte a situazioni concrete e realistiche, per un apprendistato fondato sui problemi e sulla risoluzione di casi, in modo da trovare un equilibrio tra base teorica strutturata, che crea un orizzonte di senso coerente e apprendimento legato alle necessità vere e quindi applicabile, che però può risultare più frammentario.

Rispetto alle modalità di erogazione, la presentazione dei contenuti durante la lezione frontale è molto diversa. In Es1 si parte da esempi concreti per andare a sviscerare, insieme alle docenti in un dialogo continuamente sollecitato, aspetti specifici dell'Ordinanza, ma senza una progressione reale degli argomenti. Ogni prova analizzata è un esempio a sé stante, che presenta aspetti importanti, ma senza un collegamento forte con quanto emerso prima e quello che si presenterà dopo. Alla discussione sulle prove, come normale che sia, partecipano una minoranza delle docenti collegate, circa un quinto, rendendo difficile capire cosa pensino e stiano elaborando le altre. Non si mettono in atto dispositivi che possano aiutare ad assicurare l'attivazione della maggioranza.
I 4 incontri laboratoriali con un gruppo ristretto che condivide classi di riferimento e ambito disciplinare, sulla base di attività e prove effettivamente utilizzate in classe e di strumenti che mirano a spingere alla riflessione e riformulazione dovrebbero proprio portare all'*integrazione e mobilitazione del sapere acquisito*. Secondo le docenti ed i commenti raccolti durante

l'interclasse che ha preceduto l'ultima plenaria, oltre alle risposte ai focus group, questo non avviene. Il confronto tra colleghe che non sentono di avere risposte, risulta a tratti sterile e sembra avvitarsi su se stesso. La mancanza di confronto con voci esperte e diverse da quelle delle colleghe, insieme all'utilizzo di prove ed attività che vengono dalla quotidianità della classe, porta al perpetuarsi di schemi e habitus usuali. Tra un incontro e l'altro non ci sono risposte della formatrice rispetto ai materiali prodotti, o momenti in plenaria in cui si faccia il punto. Di fatto quindi le docenti vivono il perdurare della stessa situazione di incertezza, di mancanza di conferme, incontro dopo incontro e questo alimenta la sensazione di molte di "non andare da nessuna parte" e che neanche la formatrice sappia dove vuole andare.

In Es1 la formatrice di fatto non fa mai una restituzione puntale su quanto svolto nei laboratori. Le partecipanti alla commissione ristretta non avevano un ruolo di facilitatrici dei processi, non avendo ricevuto formazione specifica; quindi, non hanno potuto sostenere le ricerche del gruppo in cui erano coinvolte con strumenti aggiuntivi. Alla fine, le docenti non hanno trovato soddisfacente questo modo di procedere perché non ha dato loro nessuna sicurezza: da sole non sono riuscite a costruire neanche parziali risposte alle domande aperte. Inoltre, dai lavori svolti in molti dei gruppi emerge un perdurare di prove ed attività standard che non hanno subito modifiche, neanche in termini di riflessione, alla luce della OM172. In questi gruppi non si è registrato alcun cambiamento. A tutti i docenti sono stati forniti gli stessi strumenti e le stesse possibilità di riflessione, ma questo non ha portato ad una crescita collettiva.

In Es2 dai focus group emergono quantitativamente più riferimenti alla formazione al di fuori della domanda specifica. Questi riferimenti chiariscono il collegamento che esiste nelle percezioni dei docenti su comprensioni e competenze acquisite ed il percorso formativo. È un collegamento che denota efficacia anche dei dispositivi utilizzati che sono richiamati dalle docenti e riconosciuti come efficaci. Tra questi la cura nella predisposizione dei materiali intesi come slide ed esercitazioni, chiari, rilevanti, coerenti, multimodali e ricorsivi. Il tornare su temi e concetti utilizzando linguaggi figurativi, metafore, richiamando esercitazioni svolte dalle docenti, rileggendo insieme il testo della normativa con riferimenti teorici. Tutto questo ha reso, nelle parole delle docenti, anche le lezioni frontali efficaci. Altri dispositivi per assicurare l'*integrazione e mobilitazione del sapere acquisito* nei laboratori sono state le esercitazioni sempre seguite da discussioni collettive con le formatrici nel luogo di facilitatrici che offrivano più domande e collegamenti che risposte. Altro tassello per garantire l'attivazione sono stati i compiti a casa, che hanno costituito un aggravio per le docenti, ma sono stati apprezzati, dal momento che le restituzioni puntuali con feedback delle formatrici hanno consentito la

costruzione di nuove consapevolezze. Sono stati anche dispositivi utili per calare la teoria nella pratica.

12.1.2 Il Lesson study

4. posto di fronte a situazioni concrete e realistiche, per un apprendistato fondato sui problemi e sulla risoluzione di casi, in modo da trovare un equilibrio tra base teorica strutturata, che crea un orizzonte di senso coerente e apprendimento legato alle necessità vere e quindi applicabile, che però può risultare più frammentario.

5. E' necessario che la proposta formativa tenga insieme teoría e pratica. Questo è possibile costruendo unità formative con obiettivi di apprendimento circoscritti e puntuali, da articolarsi tra pratica e teoria.

7. La valutazione dei percorsi dovrebbe essere formativa ed autentica, a partire dall'autovalutazione. I compiti proposti durante le formazioni a scopo valutativo dovrebbero essere contestualizzati e complessi, ed implicare l'utilizzo di saperi disciplinati richiamati per lo scopo, cercando di ipotizzare le strategie utilizzabili dagli alunni.

Una serie di considerazioni a parte merita il Lesson Study che nelle intenzionalità delle formatrici doveva essere funzionale proprio a portare avanti questi 3 punti del decalogo di Perrenoud. LS prevede di coprogettare insieme una lezione che viene effettivamente svolta in classe ed ha al centro un obiettivo disciplinare o interdisciplinare chiaro. Chi osserva la lezione ha l'opportunità di raccogliere dati significativi sui focus osservativi scelti dal gruppo di progetto che poi potrà condividere con gli altri partecipanti in fase di riprogettazione. I passaggi da progettazione ad osservazione a riprogettazione implicano chiaramente un'autovalutazione sulle scelte del gruppo di progetto rispetto alla strutturazione della lezione, all'adeguatezza rispetto al percorso educativo degli allievi, alla rilevanza dei focus osservativi, all'efficacia degli strumenti.

Il LS in Es2 ha consentito di procedere in questo senso, come si percepisce in fase di riprogettazione, ma anche come emerge dai focus group

> *la Lesson Study, come tanti altri percorsi laboratoriali, sono quelli poi più impattanti, quelli che ci rimangono dentro la memoria e dentro l'esperienza proprio intrinseca dello sperimentare (2_B_6)*

Questa parte del percorso ha lavorato nella direzione di quanto indicato da Perrenoud: "[la riflessività]… diviene una vera leva di formazione solo se questo funzionamento riflessivo viene valorizzato, modellizzato, reso operativo mediamente strumenti" (in Altet (eds), 2006, p.190).

Per vederla come Schön il LS è un modo per creare il mondo virtuale di riferimento in cui i docenti possono riflettere-in-azione controllando alcune variabili, ma mantenendo parte della complessità (1983).

Le insegnanti riconoscono, ad esempio, che grazie al LS hanno compreso meglio il senso delle dimensioni, in particolare le risorse, il loro utilizzo la loro funzione e l'autonomia. Hanno anche potuto analizzare e utilizzare vari strumenti osservativi e potuto valutarne punti di forza e debolezza ed usi possibili nel proprio contesto.

Tuttavia, il LS è il singolo aspetto della formazione a raccogliere più critiche in Es2 – A e B. Il motivo principale, individuato anche dalle docenti è la tempistica. Il LS spezza il ritmo della formazione portata avanti sin lì, diventa un lungo inserto, dal primo laboratorio alla riprogettazione passa un mese, collegato concettualmente, ma non strutturalmente con il resto del percorso. Collocarlo a fine percorso come modo per tirare le somme, non avrebbe dato alle docenti un senso di cesura.

Ci sembra, però, che ci siano altri elementi da tenere in considerazione per future formazioni. Il LS è un dispositivo di formazione ed autoformazione molto ricco di spunti ed opportunità e quindi, inevitabilmente, difficile da maneggiare nell'immediato per le docenti. Solo dopo un primo ciclo di LS si arriva davvero a capirne i meccanismi, coglierne le opportunità, viverne i passaggi che sembrano appesantimenti come opportunità di crescita e di acquisizione delle consapevolezze. In Es2 non c'è stato il tempo e modo per creare una cultura del LS, magari su obiettivi disciplinari che sono di fatto meno ostici per le docenti, prima di proporlo durante questa formazione. Questo aspetto è una criticità che non ha impedito di maturare consapevolezze sulla OM172 attraverso il LS, ma ha creato disagio nelle docenti e non ha costruito consapevolezze rispetto all'utilità del dispositivo come modello di autoformazione. Queste osservazioni confermano alcune scelte di gruppi di ricerca su LS a livello nazionale ed internazionale che propongono percorsi articolati e graduali che prevedono più di una lezione con lo stesso gruppo, oppure contestualizzano il LS all'interno di un percorso più lungo (Mellone et alii, 2018; Morago, Grigioni-Baur, 2017; Bertolini et alii, in press A).

La complessità iniziale che pone LS si coniuga, nella presente ricerca, con la tematica ostica e transdisciplinare della valutazione criteriale. La somma delle due complessità potrebbe aver portato le docenti al rifiuto del LS, visto come una rigidità ed una complicazione senza senso.

Analizzare l'utilizzo del LS all'interno di percorsi formativi più lunghi, come in questo caso, rappresenta una prospettiva interessante per future ricerche perché l'efficacia del dispositivo lo

rende, come abbiamo visto, un tassello importante per coniugare teoria e pratica nei percorsi e calare nell'esperienza le innovazioni didattiche in modo che diventino concrete e reali per i partecipanti. Future ricerche potrebbero indagare le modalità in termini di tempistiche e modi per inserirlo meglio nei percorsi teorici o laboratoriali, ma anche se ci siano degli argomenti e temi che si prestino meglio per questo inserimento.

Al di là del riconoscimento di efficacia delle docenti andremo ad analizzare nei paragrafi successivi gli esiti diversi che emergono da queste architetture diverse.

12.2 incertezza trasformativa

Il cambiamento di mentalità che la OM172 richiede alle docenti è molto rilevante e quindi è fisiologico che anche dopo il percorso formativo emergano ancora degli aspetti di incertezza. Queste manifestazioni di incertezza hanno una qualità diversa. Nei focus group dove è alta una incertezza proiettata alla crescita e al cambiamento, segnale di un percorso di costruzione, talvolta faticosa, di nuove consapevolezze, restano più basse le manifestazioni di una incertezza confusa, senza soluzione, che è foriera di rinuncia al tentativo di cambiamento. A manifestare quella che abbiamo definito *insicurezza trasformativa* sono i focus group di Es2, con un maggiore equilibrio tra i due aspetti in Es2-C, dove sedevano le docenti con meno formazione. La situazione è inversa nei focus group di Es1.

Questo è uno dei segnali forti di come la formazione possa fare la differenza, in tutte le situazioni, come questa, dove non si richiede un addestramento su una specifica conoscenza o tecnica, ma un cambio di prospettiva in processi complessi come valutazione ed azione didattica. Percorsi formativi fondati sulla co-costruzione delle competenze in dialogo tra ricercatori e docenti, sulla sperimentazione diretta con metodologie come il Lesson Study, sul continuo richiamo di processi riflessivi e ricorsivi, anche attraverso la presentazione di materiali metaforici ed interattivi, sul lavoro individuale con feedback puntuali e personalizzati, su di un'architettura che favorisca gli scambi tra docenti e i processi di formazione a cascata, suscitano nei docenti coinvolti senso di agency e capacità di autoderminazione nei processi di crescita oltre la formazione effettuata (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995; Desimone, 2009; Dunst et alii, 2020; Postholm, 2018)

Al contrario, contenuti simili presentati con progressione lineare senza ricorsività, con limitati spazi di confronto tra formatori e formati, con modalità di autoformazione laboratoriale tra pari senza feedback da parte dei formatori, senza presentare gli stessi concetti in maniera multimodale e metaforica, lasciano le docenti in una maggiore situazione di incertezza e con la sensazione di non avere gli strumenti per uscirne.

Sempre in questa direzione va l'analisi globale delle codifiche alla domanda sulle potenzialità della riforma per la scuola e per il rispondente. Le docenti di Es1-B individuano 20 *aspetti negativi* in risposta a questa domanda. Sono in maggioranza critiche varie all'impianto dell'Ordinanza e lamentela per una carenza di strumenti per implementarla. Le docenti di Es2 esprimono soprattutto elementi positivi. Sicuramente il recupero della dimensione collegiale è uno di questi aspetti (Es2-A), ma anche le potenzialità insite nelle modifiche da apportare alla didattica. Interessante come le docenti, in particolare di Es2-B facciano riferimenti positivi al percorso formativo ricevuto, enfatizzando le consapevolezze acquisite grazie ad esso.

Altro elemento che denota una diversa consapevolezza acquisita nei 2 istituti, dove ricordiamo all'inizio dei percorsi sulla base delle risposte al questionario non si notavano grandi differenze nella cultura della valutazione, tranne lievi aspetti di chiarezza docimologica maggiori in Es1, è la codifica di *percorsi ricorsivi*. Queste codifiche emergono solo nei focus group di Es2 e si riferiscono a quelle affermazioni che individuano la valutazione non come un arrivo, ma come un momento in un percorso continuo di apprendimento che passa dalla valutazione proprio per individuare nuove aree di sviluppo a partire da dove si è già arrivati, sia per gli allievi che per i docenti.

Lo stesso si può dire per i collegamenti tra nuove consapevolezze e percorso formativo effettuato: compaiono solo nei focus group Es2 – A e B. In Es1 A e B i riferimenti alla formazione sono generici "ha dato tanti spunti" o legati alla dimensione collegiale.

12.3 La valutazione criteriale

In tutti i focus group emergono crescite e il raggiungimento di nuove consapevolezze, ma con intensità diverse. In Es1- B queste *nuove consapevolezze* sono solo nel nuovo ruolo che l'Ordinanza da a chi apprende. Negli altri focus group le manifestazioni sono diverse e a volte non sono condivise neanche tra tutti i partecipanti.

Il poter considerare gli apprendimenti che si manifestano al di fuori della scuola nella valutazione è considerato un elemento positivo solo da una insegnante. Altri si esprimono in maniera molto critica su questo aspetto durante le formazioni perché sostengono che porti a discriminare tra allievi, perché c'è chi racconta e chi non lo fa, chi ha delle opportunità e chi non le ha e quindi rischierei di valorizzare solo chi emerge e perdere di vista altri allievi. Secondo questa insegnante, invece, poter utilizzare quello che succede fuori dalla scuola mi consente di valorizzare tutti quegli allievi che hanno dei profili non standard e che non emergono nel lavoro scolastico, e possono dimostrare in ambienti meno strutturati e più legati al concreto delle competenze inaspettate.

Le docenti dimostrano di aver maturato delle consapevolezze importanti rispetto alla valutazione durante il percorso. Queste consapevolezze emergono con maggiore frequenza nei focus group Es2 - B e Es2 - A, che hanno partecipato al percorso di R&F, volto a spingere verso processi riflessivi individuali e di gruppo. Le docenti di Es2-C, che sono quelle con il minor numero di ore di formazione in assoluto e di Es1-A, esprimono un numero di segmenti codificati in questo tema praticamente uguale, mentre le codifiche di Es1-B sono residuali. Questo porterebbe a pensare che la differenza nella qualità dei percorsi formativi abbia determinato globalmente una minore acquisizione di consapevolezze nelle docenti di Es1, nonostante il numero di ore di formazione fruite.

Alcune delle *nuove consapevolezze*, in particolare quelle codificate nel sottotema *osservazione e valutazione* sono in realtà degli aspetti che le docenti dovevano già conoscere, ma che loro stesse vivono come nuove consapevolezze. Aspetti come la progettazione per obiettivi, l'attenzione alla formulazione delle consegne, il mettere al centro le competenze diventano, grazie alla riforma, parte del bagaglio comune di conoscenze, in particolare in Es2, dove ci sono la maggioranza di questo tipo di codifiche che emergono dalle parole di diversi docenti. Questo è un risultato importante che conferma da un lato il fatto che lavorare sulla valutazione implica una modifica di molti aspetti della professione docente strettamente collegati alla didattica. Risulta un'ulteriore conferma di quanto un'architettura formativa costruita per spingere alla riflessione e alla costruzione di risposte collettive, piuttosto che a fornire soluzioni e dare spiegazioni, sia funzionale a costruire nuove consapevolezze. Anche quelle docenti che sentono il peso di alcune delle nuove consapevolezze, come la necessità di raccogliere evidenze attraverso osservazioni sistematiche, né riconoscono comunque la validità.

Interessate che ad esprimere consapevolezze nuove sulla *valutazione criteriale*, siano un numero limitato di docenti. Sono consapevolezze che toccano il legame tra didattica e valutazione, il poter formulare un giudizio al contempo più descrittivo e più oggettivo grazie all'osservazione guidata da obiettivi di apprendimento e dimensioni, la responsabilità del docente in questi ambiti. Il numero limitato di docenti che esprime queste consapevolezze non appartiene ad un gruppo specifico: li troviamo in tutti i focus group tranne Es1-B. Questo porterebbe a pensare che in caso di un cambiamento epocale come questo, ci sia un primo livello di consapevolezze che siano più facilmente raggiungibili dai docenti a fronte di un percorso formativo riflessivo, mentre gli aspetti più nuovi e di rottura vadano conquistati lentamente e con tempi più lunghi, portando ad una acquisizione a doppia velocità, più rapida probabilmente per quelle docenti che avevano già maggiore consapevolezza prima o che operavano in modo più sintonico con il cambiamento.

(Villegas-Reimers, 2003; Wilson, Berne, 1999; Shulman, 1987). Es2-A e B sono i focus group con il maggior numero di docenti che esprimono queste consapevolezze. Ancora una volta un elemento che contraddistingue le partecipanti al percorso formativo strutturato con anche il Lesson Study.

Un passaggio di una docente di Es2 – A indica il livello di consapevolezza a cui solo alcune docenti sono arrivate

> *l'attribuzione di alcune dimensioni non dipende dall'alunno, ma dipende dal docente e dalla capacità che il docente ha di pianificare e proporre situazioni che pongano il bambino nelle condizioni di poter arrivare e raggiungere un determinato livello in una dimensione. E quindi è un ripensamento, ovviamente, della nostra azione didattica (2_A_3)*

Sono soprattutto le docenti di Es2 – A a dimostrare questa consapevolezza sulla valutazione criteriale, per cui è la didattica condizionare i percorsi in modo che tutti possono arrivare a manifestare il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento con le giuste risorse, l'aiuto ed in situazioni note. Alcune di loro collegano questa attenzione al funzionamento con la matrice ICF. C'è consapevolezza anche del fatto che gli apprendimenti manifestati non sono punti di arrivo, ma partenze per nuove crescite e manifestazioni sempre più autonome e continuative.

L'importanza di una formazione basata sull'attivazione di processi riflessivi e metacognitivi per aiutare la metabolizzazione del cambiamento emerge anche dal fatto che sono i docenti di Es2-A e B e di Es1-A a rendersi conto di aver acquisito molte nuove idee, ma di aver bisogno di metterle in pratica per poter sentire di essersene appropriati. È la consapevolezza del fatto che il professionista riflessivo ha bisogno di mettere in pratica e di riflettere sull'azione per poter dire di essersi realmente appropriato delle nuove consapevolezze (Schön, 1983). Vedere l'acquisizione di competenze come un processo a più fasi che passa per momenti diversi in un processo ricorsivo, dimostra una consapevolezza diversa rispetto alle docenti degli altri focus group (Guskey, 2002).

12.4 Il rapporto coi genitori

Rispetto al rapporto con i genitori e come questa Ordinanza lo modifica, è interessante notare che le docenti si esprimono in modo non univoco, tanto che codifiche rispetto a questa dimensione appaiono sia tra gli *aspetti negativi* (12 codifiche), che *positivi* (14 codifiche), che *work in progress* (12 occorrenze) e con una rilevanza numerica simile. Si riscontrano differenze, però, all'interno dei vari focus group. Quello dove si parla di più di genitori e con espressioni

che ricadono in tutte e 3 le categorie è Es1-A con 18 codifiche. Tra questo gruppo di docenti sembra che la questione del rapporto con i genitori sia più "calda", non perché particolarmente problematica o serena, ma perchè risulta oggetto di maggiori riflessioni. Infatti, la maggioranza relativa delle codifiche è sotto il tema *work in progress*. Le altre docenti che parlano a più riprese del tema sono quelle di Es2-B, ma con una visione più mista con una piccola preponderanza degli aspetti positivi. Le docenti di Es1-B sembrano invece riscontrare principalmente gli aspetti negativi. Per Es2-A e Es2-C il tema è marginale.

Torna a far capolino la differenza del docente professionista riflessivo e il docente burocrate-certificatore. Per Schön la riflessività-in-azione aiuta ad evitare gli irrigidimenti, gli automatismi, a condividere quadri teorici, inquadramento dei problemi e controllo dei processi con una comunità di ricerca. Una comunità allargata ed ecologica in cui il dialogo si apre anche all'esterno della scuola. Quindi il docente professionista riflessivo tenderà a costruire un dialogo, non solo con la situazione, ma anche con genitori ed alunni, aprendosi alla complessità. Qualsiasi strumento aggiuntivo che sostenga la riflessione comune con genitori ed alunni dovrebbe essere ben accetto e i docenti dovrebbero volerlo impostare e strutturare in autonomia come comunità scolastica aperta al dialogo.

Invece è proprio questo un altro punto critico per molte docenti. Sin dalla nota di accompagnamento all'Ordinanza si chiarisce che l'informazione alle famiglie viene demandata completamente alla singola istituzione scolastica che deve assicurare "alle famiglie un'informazione tempestiva sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate, predisponendo le necessarie interlocuzioni tra i docenti e le famiglie, al fine di garantire efficacia e trasparenza alla valutazione del percorso scolastico" (nota di accompagnamento alla OM172). Questo aspetto è vissuto male dal corpo docente, che non lo vede come una manifestazione dell'autonomia scolastica e dall'esigenza di creare un dialogo su questi argomenti all'interno di una specifica "comunità educante" quanto piuttosto dal volersi deresponsabilizzare.

Anche in questo caso, le LG sembrano non dare indicazioni prescrittive, ma di creare un'impalcatura molto precisa per guidare le scelte dei collegi docenti, al di là delle dichiarazioni formali. Molte insegnanti si sentono come gli alunni di fronte alla classica imbeccata, con davanti delle false scelte e la richiesta di compiere azioni precise senza che siano chiaramente declinate ed andando un po' a tentoni. Questi aspetti sono sentiti un po' in tutti gli istituti e sono collegati anche al fatto che la valutazione sia cambiata solo alla scuola primaria, nonostante il primo ciclo di istruzione sia composto anche da infanzia e secondaria.

12.5 Il giudizio descrittivo

Un aspetto problematico che emerge in entrambi gli istituti al di là della formazione è cosa sia il giudizio descrittivo e come vada formulato. Il termine giudizio descrittivo evoca, di fatto, in molte docenti un immaginario legato alla narrazione autonoma che racconti l'esperienza di apprendimento di ogni alunno in una particolare disciplina. Uno scritto personalizzato, non schematico, ricco di sfumature. Questo immaginario spaventa, perché richiede alle docenti uno sforzo descrittivo, controllo del linguaggio, presentazione di evidente, ma appassiona anche molte che pensano di avere in mano uno strumento che meglio si presti a presentare e sostenere i percorsi anche degli allievi più fragili.

Questa idea del giudizio descrittivo, come abbiamo visto, non è quella del gruppo di lavoro ministeriale, o almeno non del tutto. Nella OM172 il giudizio descrittivo è legato alla valutazione criteriale. Sono le dimensioni che determinano il livello, il modo in cui lo studente raggiunge l'obiettivo.

Ci sono comunque delle incongruenze nel testo dell'Ordinanza, perché se da una parte indica nell'individuazione del livello per ogni obiettivo, con gli indicatori ministeriali, il cuore del giudizio descrittivo, sufficiente per la formulazione del documento di valutazione, dall'altra chiede di far emergere gli aspetti emotivi, sociali, cognitivi e metacognitivi e offre la possibilità di scrivere un giudizio per disciplina ad hoc.

I rischi del testo scritto in autonomia dalle docenti sono: disomogeneità tra team e scuole diverse, linguaggio soggettivo e giudicante, esprimere aspetti negativi in maniera demoralizzante per gli studenti, non chiarire le criticità e quindi dare una visione parziale e troppo positiva ai genitori

Scrivere un giudizio articolato mette in difficoltà molte docenti. Non è facile arrivare al cuore del problema, ma dalle parole di alcune docenti, riportate nell'analisi emerge chiaramente il dover giustificare ai genitori, soprattutto se competenti, quanto scritto. Secondo queste docenti il genitore preparato che non vuole accettare le difficoltà del figlio "il giudizio ce lo ritorceva contro perché andava a trovare il cavillo laddove tu non operavi" (2-D-2). Ancora una volta emerge questa idea che la difficoltà è uno stato che il docente certifica e per cui può far poco e che se il genitore deve accettare questi aspetti e non porre domande o esprimere dissenso. La sensazione è che ci si trovi davanti ad una questione di potere. Il docente in classe ha il potere, non si confronta tra pari, ma con dei bambini e non esprime mai difficoltà a formulare dei giudizi e delle valutazioni. Queste diversità emergono nel momento di confronto tra colleghi, cioè durante gli scrutini, ed in particolare con i genitori. A conferma di questa ipotesi, sono proprio i genitori più capaci, quelli che possono chiedere spiegazioni ed articolare commenti ad essere visti come un problema. Il voto era più economico, perché richiedeva meno tempo per essere espresso, ma non

più trasparente per i genitori, perché sommava in un solo numero molti aspetti diversi. Le docenti chiarivano questi aspetti a voce, ma il dialogo ha una forza diversa di un testo scritto che resta agli atti, come le insegnanti stesse riconoscono. Il voto sicuramente non dava più informazioni ai genitori con le quali intervenire a sostegno dei processi scolastici. Inoltre, molte docenti ammettono che sono i livelli a mettere più in crisi che i voti, perché il livello *base* è vissuto come più problematico del voto 7 e porta naturalmente alla domanda del genitore su come intervenire. Attribuire un livello *in fase di prima acquisizione* o *base* prevede che le docenti abbiano una strategia per provare a portare al raggiungimento dell'obiettivo con un livello *intermedio*. L'insegnante che si percepisce come un notaio che attesta e non come un professionista che accompagna nelle crescite e negli apprendimenti, non avrà risposta a queste domande, da qui la tensione con i genitori e la difficoltà a gestire il nuovo giudizio descrittivo, sia che si limiti all'attribuzione di un livello (come in Es1) sia che preveda anche la redazione di un giudizio a parole più esteso (come in Es2).

Un tema interessante anche se marginale è la critica posta da una docente della R&F di Es2 rispetto alla progressione dei contenuti della formazione. Secondo questa insegnante la formazione non ha dato gli strumenti veri per la redazione del giudizio descrittivo. Sarebbe stato più utile, a suo parere, partire da un brainstorming che esprimesse dubbi, perplessità, domande delle docenti sul giudizio descrittivo, il vero nodo della riforma e da lì, andare a presentare le risposte a questi temi.

Partire dal conosciuto, dalla necessità di risolvere problemi, è chiaramente una strategia didattica efficace, in questo caso, però, i problemi emersi rispetto alla stesura del documento di valutazione non sarebbero stati risolvibili con la formazione. Insieme a questioni legate al testo su cosa inserire o non inserire nel giudizio, come costruire un linguaggio oggettivo e non giudicante, come contestualizzare l'apprendimento tenendo conto delle dimensioni, sono emerse una serie di questioni altre. Questioni legate alla percezione di quale sia il ruolo del docente, come comunicare con i genitori, quali debba essere il rapporto scuola-famiglia, come possa il docente sostenere gli apprendimenti degli allievi più in difficoltà, fino a che punto possa davvero incidere sui risultati. O almeno queste sono sembrate le questioni emerse, perché in realtà non era sempre chiaro dove il docente volesse arrivare.

Più che una inversione dei contenuti della formazione, sarebbe stato necessario lavorare sugli impliciti, sui quadri di riferimento e sui formati pedagogici. Esplicitare una serie di questioni che sono emerse sottotraccia sarebbe stato forse un passo fondamentale per arrivare ad un quadro finale condiviso sull'Ordinanza. Questa ipotesi apre la strada a future ricerche che, a partire dai

questionari, possono far emergere questi aspetti prima della formazione e cominciare il percorso formativo solo a partire da questa condivisione.

12.6 Cambiamenti quotidiani

Dopo due anni di implementazione le docenti non concordano su cosa sia cambiato nel loro lavoro. In Es1-A il cuore del cambiamento sembra essere lo spostamento da una visione di scuola con il docente al centro ad una visione di scuola che mette gli allievi e la loro attivazione al centro. Questi elementi si concretizzano su un'enfasi di certe docenti su feedback ed autovalutazione. Osservazione e raccolta di evidenze sono visti come strumenti per entrare meglio nei percorsi di apprendimento degli alunni, aiutarli nell'autovalutazione e dialogare con loro per sostenere processi metacognitivi.

Sono le docenti di Es2 a evidenziare più esplicitamente il legame tra cambiamento nella valutazione e cambiamento nella didattica. Questo legame rimane maggiormente implicito negli altri focus group. Una docente di Es2-B da una lettura sistemica della riforma individuandola come uno strumento per cambiare la scuola in senso inclusivo e riportare uniformità di visione e azione tra docenti che, avendo dei percorsi formativi e delle esperienze lavorative molto diverse tendono ad avere un linguaggio e una visione della scuola molto diverse. Quindi l'Ordinanza sarebbe uno strumento per arrivare ad esplicitare questi aspetti e a mediare le differenze sulla base dell'attivazione di processi di dialogo e riflessione comuni.

Dai focus group di Es2 trapela una maggior condivisione con le colleghe. È una condivisione delle pratiche didattiche e valutative e va al cuore della professionalità del docente. Ci sono anche maggiori spazi per questo scambio. Il riconosciuto valore della condivisione è legato, secondo le insegnanti, ad alcune caratteristiche della OM172, in particolare alla raccolta di evidenze e alla documentazione specifica dei processi per formulare il giudizio. Questo da una parte spinge le insegnanti a condividere strategie e momenti osservativi, ma fornisce anche una base comune per il percorso di valutazione, che diventa in questo modo un processo trasparente e condiviso.

12.7 Ricezione della OM172: accoglienza o rifiuto?

Dai focus group emergono delle grosse differenze sul modo in cui istituti diversi e gruppi di insegnanti diversi hanno accolto l'Ordinanza. Il clima in Es1 appare più negativo che in Es2. Questo emerge sia dalle risposte alla domanda rompighiaccio, dove le parole negative per connotare l'Ordinanza emergono solo in Es1, con invece un numero molto esiguo di termini neutri o positivi, che dalle codifiche rubricate nel tema *aspetti negativi*. Il 79% delle occorrenze codifiche in questo tema provengono dai focus group di Es1.

In Es2 alcuni di questi *aspetti negativi* erano emersi nelle discussioni intavolate durante la formazione, ma non nei focus group. Forse riuscire a sviscerarli almeno in parte nelle discussioni collettive ha consentito alle docenti si metabolizzati e superarli almeno in parte. Dai focus group sembrerebbe che le insegnanti di Es2 avessero archiviato il passato e fossero andate avanti, mentre le insegnanti di Es1 non fossero ancora a quel punto.

A preoccupare le docenti di Es1 è l'impianto complessivo della riforma, con un totale di 20 elementi negativi, mentre le docenti di Es2 ne esprimono solo 2. Ci sono critiche generali che riguardano elementi di contesto, come la troppa autonomia lasciata agli istituti, il fatto che si applichi solo alla primaria, la mancanza di interdisciplinarità. Altre invece entrano nello specifico, dimostrando di essere rimasti ad una lettura iniziale della OM172, lettura che vede la situazione non nota come uno sgambetto teso all'allievo e la valutazione criteriale degli obiettivi di apprendimento come mortificante perché non consente di dare un punteggio altro per l'impegno o di ignorare l'incapacità di alcuni studenti di rispondere a richieste che esulino anche di poco dalla prassi scolastica. Dagli stessi gruppi di docenti (Es1 – A e B) non emergono elementi della valutazione precedente che sono contenti di essersi lasciate alle spalle, anzi alcune insegnanti sostengono che non ci sia differenza tra voti e livelli o che addirittura i livelli siano più ingabbianti. Al di là della quantità degli aspetti negativi riscontrati e della sperequazione tra questi e gli aspetti positivi, è la tipologia delle critiche a far pensare. Se è legittimo che un gruppo di docenti, dopo attenta analisi, possa risultare critico nei confronti di una riforma, dalle parole delle docenti traspare globalmente una analisi solo parziale, talvolta limitata alle parole senza andare in profondità nei significati.

Sono situazioni riscontrate in letteratura. In fase di implementazione concreta a scuola l'innovazione si svuota del suo potere di cambiamento a causa dello scontro con habitus e formati pedagogici delle docenti che devono metterla in pratica. Le docenti recepiscono il cambiamento presentato sulla base della loro idea di scuola. Talvolta ritengono di avere certi comportamenti e compiere certe azioni, che in realtà non mettono in pratica arrivando a sostenere che l'innovazione non funziona (Barnes, 1992). Un classico esempio collegato a questa Ordinanza è il feedback come strumento a sostegno degli apprendimenti e dell'acquisizione di consapevolezze. Molte docenti usano il termine feedback perché scrivono sotto le verifiche "sei stato bravo". Questa chiaramente è una valutazione e non un feedback, se non funziona nel sostenere gli apprendimenti non si può dire che sia il feedback, che è un'altra cosa, a non funzionare.

Altre volte, invece, le docenti dichiarano chiaramente che quanto richiesto ed ipotizzato non è possibile nella scuola vera, ma è solo un'idea dell'accademia che non sa come sono fatti i bambini (Eichholz, Rogers, 1964). Esempio di questo atteggiamento sono le insegnanti che rifiutano la valutazione criteriale sulla base che "non è vero che tutti arrivano". Le difficoltà a scuola ci sono e la OM172 non le nega, ma propone soluzioni diverse. Le docenti che partono dal presupposto che la didattica non possa fare la differenza per gli allievi in difficoltà non possono accogliere questa proposta di soluzioni che dalla didattica fortemente dipendono (Postholm, M. B., 2012; Barnes, 1992; Guskey, 2002).

Per cercare di facilitare questa transizione, questo cambio di prospettiva, i formatori spesso cercano di partire tranquillizzando le docenti, dicendo che tante cose le facevano già, devono solo vederle con occhi diversi. Questo modo di presentare la riforma rischia, però, di essere controproducente, perché lascia aperti tanti quesiti su cosa siano le pratiche che vanno mantenute, quale siano quelle da evitare, cosa voglia dire guardarle con occhi nuovi. Al fondo c'è il quesito sul perché, se quello che si faceva andava già bene, sia stato necessario intraprendere una riforma così complicata che porta un aggravio così grande al lavoro già difficile dei docenti. Questa domanda, espressa in termini più o meno chiari, compare spesso nei focus group di Es1, molto meno in quelli di Es2.

A questo riguardo, sono sempre le insegnanti di Es1 che non sembrano avere ancora digerito il tempismo della riforma e ritornano 10 volte su questi aspetti. Il tornare sull'Ordinanza pubblicata a dicembre ad avere effetto dalla valutazione di gennaio ancora 12 mesi dopo i fatti, è una probabile spia del fatto che è il senso profondo del cambiamento a non essere stato maturato.

Sono i gruppi (Es2 – C, che non ha fatto il percorso R&F; Es1 – B, che non ha fatto parte della commissione ridotta che ha coadiuvato la formatrice) che hanno ricevuto meno formazione all'interno del proprio istituto, a confondere aspetti della riforma generale con scelte prese all'interno dell'istituto. Invece la mancanza di strumenti adeguati e il rapporto con i genitori sono preoccupazioni condivise da quasi tutti i gruppi, anche se con intensità diverse. Gli aspetti negativi espressi dalle docenti di Es2 sono legati alla pratica e all'esperienza, al dover ancora provare e sperimentare e non mettono in discussione il percorso in sé.

Vanno in direzione opposta, rispetto alle codifiche *aspetti negativi*, le codifiche degli *aspetti positivi* che sono complessivamente 15 in Es1 e 50 in Es2. Bisogna evidenziare come siano numericamente un po' meno rilevanti delle codifiche di aspetti negativi, probabilmente indice di un cambiamento che non è ancora andato a regime e che ha ancora bisogno di tempo per essere

metabolizzato. Ad essere vissuto come un cambiamento positivo in maniera diffusa è il recupero di una dimensione collegiale. Implementare la OM172 ha imposto di creare spazi di condivisione sulla didattica e la valutazione sia a livello di istituto che di team. Le docenti hanno apprezzato le riflessioni comuni e si augurano che si continui a ragionare insieme in team su didattica e valutazione oltre che a condividere strumenti ed osservazioni. È un cambiamento importante e riconosciuto dalle docenti. Viene da chiedersi se tutte le docenti riconoscano e ricerchino questa dimensione collegiale, anche quelle molto negative sulla riforma e che sostengono che non sia cambiato niente e l'insegnante è comunque sola quando deve stilare il giudizio descrittivo. Inoltre, in Es1 abbiamo visto come i gruppi laboratoriali, costituiti durante la formazione per favorire questo scambio tra docenti sulle pratiche, non sono diventati punti di riferimento permanenti, ma si sono chiusi con la fine della formazione. Le docenti hanno costituito gruppi diversi quando si sono trovate a dover predisporre dei documenti di istituto, ad esempio quando hanno dovuto rivedere gli obiettivi da inserire nel documento di valutazione e hanno deciso di eliminare gli indicatori. Anche queste strutture, però, sono state utilizzate per il compito specifico e non sono diventati luoghi virtuali permanenti di scambio e confronto. L'impressione è che la condivisione sia piaciuta, ma che non si cerchino o non si siano trovati accorgimenti organizzativi che la rendano una postura permanente. Questo passaggio, però, è fondamentale per sostenere il cambiamento (Barnes, 1992; Perrenoud, 2001)

Solo tra le docenti Es2-A si registra un vero entusiasmo per i cambiamenti che la riforma potrà portare nella scuola una volta arrivati a regime. Rispetto a quell'area di codifiche volte a catturare il cambiamento in atto, appaiono pochi riferimenti in Es1 – B, con una totale assenza di codifiche rispetto a *nuove consapevolezze* maturate e alle competenze maturate nel tempo e ad altri dispositivi in atto nella scuola come punto di partenza stabile su cui fondare il cambiamento. Sono aspetti numericamente poco rilevanti anche per Es1 – A e sembrano legati ad alcuni docenti in particolare.

Interessante notare come è il gruppo che ha ricevuto meno formazione nei due istituti, Es2 – C, usi, nel rompighiaccio iniziale sulle parole con cui connotare la riforma, la maggioranza delle espressioni neutre, quasi a dimostrare una maggiore fedeltà al testo dell'Ordinanza con un minor coinvolgimento emotivo. È lo stesso gruppo per il quale le codifiche di aspetti negativi si concentrano nella *mancanza di strumenti* e non in critiche all'impianto o alle scelte di istituto. Allo stesso modo dimostra un numero di codifiche più alto rispetto a tutti gli altri focus group per il tema *nuove consapevolezze* subcodice *valutazione ed osservazione,* il tema *percezione di efficacia* subcodice *cambiamenti organizzativi e strutturali* e il tema *work-in-progress* subcodici

dialogo col passato, giudizio descrittivo, mah?. L'impressione è che a fronte di una formazione scarsa queste insegnanti si siano rimboccate le maniche e abbiano trovato la forza nel gruppo, tra le colleghe di plesso e di classi parallele, per elaborare risposte comuni e trovare soluzioni pratiche, dotarsi di strumenti. A volte in maniera autogestita.

> *quest'anno c'era da fare la valutazione del primo quadrimestre eh noi insegnanti di 5.ª, senza nessun ordine di servizio e senza nessun ma e se, decidemmo di vederci un pomeriggio, di mettere giù delle valutazioni che potevano essere un po' comuni. Invece, se si facesse, diciamo con una certa periodicità, secondo me, aiuterebbe di più e non il 28 gennaio perché il 31 poi c'è la scheda (2_C_1)*

Sono più concentrate sugli aspetti pratici dell'applicazione della riforma, come scrivere il giudizio, quali strumenti per raccogliere le evidenze, quale approccio verso i bisogni educativi speciali, quali aspetti mantenere delle proprie pratiche didattiche e cosa cambiare. Hanno molti suggerimenti su cosa servirebbe loro come formazione efficace, e sugli aspetti puntuali su cui lavorare, dal feedback, alla formulazione concreta del giudizio, ma anche il calare questi aspetti nell'ambito della didattica disciplinare. Quest'ultima richiesta è una delle poche espresse dai vari focus group che esulasse dai temi suggeriti nel corpo della domanda.

Questo atteggiamento potrebbe essere una conferma di quanto gli habitus e le posture cambino il modo in cui viene accolto il cambiamento, al di là della formazione specifica ricevuta sul tema. Le docenti di Es2 – C non dichiarano di aver capito tutto o di poter fare tutto da sole, fanno riferimento al sostegno che hanno ricevuto e riceveranno dalle colleghe della R&F e all'utilità delle formazioni in plenaria, con riferimenti espliciti e puntuali e non generici. Si potrebbe quindi dedurre che la formazione serva, ma possa essere maturata più velocemente nei gruppi di docenti che per condizionamento culturale dell'ambiente dove lavorano o formazione permanente o atteggiamenti diffusi, di cui non si conosce l'origine, abbiano già messo in discussione le proprie prospettive e schemi di significato (Mezirow, 2016) sostituendoli con altri più aperti e quindi più pronti ad integrarsi in una prospettiva di cambiamento (Barnes, 1992).

Rispetto alle difficoltà oggettive che l'applicazione puntuale della OM172 chiaramente richiede, c'è sicuramente il tempo. È evidente dalle parole delle docenti come sentano la necessità di costruire o ricevere strumenti adeguati che consentano un utilizzo efficace del tempo. Dai focus group emergono da tutti i gruppi, tranne che Es2-A la richiesta di *cambiamenti organizzativi e strutturali* che facilitino il lavoro. Si va dall'avere più tempo, compresenza e migliori strumenti osservativi per registrare le evidenze; a più tempo nei colloqui coi genitori per riuscire a spiegarsi

meglio; a trovare dei sistemi per registrare immediatamente quanto osservato in modo veloce; a rendere più funzionale il registro. Non sono richieste di scorciatoie, ma dispositivi che aumentano l'efficacia, perché consentono osservazioni più puntuali, e registrate nell'immediatezza dell'azione. Invece gli strumenti a disposizione delle docenti impongono di registrare quanto osservato in un secondo tempo, magari a casa, col rischio di dimenticare degli aspetti. Sono strumenti globalmente complicati e non rapidi, che impongono tempi lunghi per l'utilizzo. Dovrebbero esistere strumenti più rapidi e che consentano registrazioni multilivello e multimodali, per dar conto della ricchezza di evidenze che di fatto la riforma richiede. Come evidenziato in letteratura l'innovazione può portare a reale cambiamento solo se sostenuta dal piano organizzativo e gestionale. Sono modifiche sistemiche che difficilmente un collegio docenti da solo può individuare (Barnes, 1992).

Il fatto che alla domanda sui bisogni formativi le docenti rispondano facendo riferimento sia all'esigenza di lavorare, riflettere, sperimentare e confrontarsi su elementi già incontrati durante la formazione (subcodice *tra teoria e applicazioni pratiche*) con un numero di segmenti codificati maggiore, oltre che all'esigenza di vera e propria formazione (subcodice *ancora formazione*) che ha un numero minore di segmenti codificati, può essere interpretato in modi diversi. Potrebbe dipendere dal fatto che le insegnanti riconoscono le proprie aree di debolezza e non distinguono molto tra modalità diverse di colmarle. Può esser che per loro percorsi di formazione con esperti esterni od interni o percorsi di autoformazione siano equivalenti. Oppure potrebbe essere che per le docenti colmare un'area di fragilità nel proprio sviluppo professionale, sia che necessiti di nuove informazioni attraverso una formazione esterna, sia che necessiti di mettere in pratica informazioni già ricevute, debba sempre prevedere la presenza di un esperto e quindi si configuri comunque come un percorso di formazione. A far propendere per questa seconda ipotesi sono le affermazioni sulla formazione efficace e sul valore del confronto con un esperto.

"**elementi di efficacia**" – l'insegnante professionista riflessivo che ha bisogno di partire dalla pratica e dagli esempi per attivare delle riflessioni. – entrambi gli istituti sono d'accordo sul fatto che il modo di implementazione ha forzato a sperimentare e mettere in pratica, anche prima di potersi formare e riflettere e a confrontarsi tra colleghi ritrovando una dimensione collegiale sui temi della didattica e della valutazione che negli anni si era persa, ma mentre Es2 vede le potenzialità di avere una formazione più efficace perché si può rifare ad un vissuto esperienziale, in Es1 questo aspetto non emerge e qualsiasi dimensione positiva viene soffocata dalla negatività.

La difficoltà di staccarsi dalla valutazione come momento per mettere in ordine i bambini, per dire come sono. La valutazione come passaggio di un percorso formativo che mi dà gli strumenti

per procedere nel cammino verso l'apprendimento sembra essere un concetto elusivo. A parole tutte le insegnanti sono d'accordo, chi sostiene che la valutazione deve mettere in luce ciò che il bambino non sa fare, dice che questo è importante per dare consapevolezze ai genitori che poi aiutino meglio il figlio, perché si rendano conto. La differenza tra dire "come il bambino è" e "come fa certe cose o manifesta certe abilità in questo momento" è una differenza sostanziale, ma è percepita come differenza solo formale dalle docenti che sembrano avere una visione assoluta di apprendimento e valutazione. Sembra che per loro l'apprendimento si debba manifestare per tutti gli allievi allo stesso modo, che sia una cosa che c'è o non c'è, da qui la funzione certificativa del docente.

D'altra parte, anche chi pensa che la valutazione abbia anche il compito di gratificare i bambini, trova nei livelli un modo per differenziarli, per far emergere delle capacità differenti, che vive come negativo. Questa sembra essere la faccia diversa della stessa medaglia. Se vedo l'apprendimento come una dimensione assoluta che c'è o non c'è e non che si manifesta in contesto ed in modi diversi per persone diverse, è chiaro che ci saranno sempre alunni che non manifesteranno l'apprendimento in modi e tempi che immagino io. Se ritengo che la mia funzione sia certificativa e debba dare al sistema una fotografia reale delle conoscenze, abilità e conoscenze di quell'alunno, allora cercherò il voto come modalità oggettiva di rappresentazione; se invece ritengo che il mio ruolo sia di sostegno agli alunni in difficoltà che sarebbero mortificati da un giudizio oggettivo, comunque formulato, perché in nessun caso potrebbero arrivare al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento, allora anche il livello non andrà bene, perché comunque distingue.

È la visione a monte che va cambiata, l'idea che ci siano alunni che non possono apprendere, o che ci sia un solo percorso possibile con manifestazioni uguali per tutti e che il resto non sia vero apprendimento, ma siano degli esercizi di stile, come trapela dalle parole di 2_D_2. C'è ampia letteratura che dimostra come questa prospettiva sia sbagliata, come una buona didattica faccia la differenza per tutti, anche se magari non con la stessa intensità (Hattie, 2016; Calvani, Trinchero, 2019; Bertolini, 2013)

Come cambiare questa visione di fondo non è chiaro. La necessità del cambio di prospettiva, del fatto che compito del docente sia portare tutti al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento, almeno a livello base, è esplicitata più volte durante le formazioni, tanto che anche le docenti più critiche partono proprio da lì. Non manca quindi l'informazione, ma averla fornita non ha fatto cambiare le cornici di riferimento. Vediamo se in questo ci può aiutare Schön.

> *Petra's problem solving has led her to a dead end. Quist reflects critically on the main problem she has set, reframes it, and proceeds to work out the consequences of the new geometry he has imposed on the screwy site. The ensuing inquiry is a global experiment, a reflection-in-action on the restructured problem. (1983, p.102)*

Nell'esempio citato l'architetto / formatore Quist ristruttura il problema posto dall'allieva Petra e da questa riformulazione partono nuove riflessioni e proposte in un dialogo aperto che coinvolge entrambi. Qui la riflessione funziona perchè Petra arriva con un problema, riconosce un blocco ed un bisogno. Nel caso dell'OM172, il bisogno formativo è creato da una legge che impone di cambiare il modo in cui si formula il giudizio, una esigenza che non tutte le docenti sentivano. Per alcune insegnanti, forse perché appunto "il voto stava loro stretto" come dicono alcune docenti di Es2 – A, questo ha interrogato immediatamente il modo di fare scuola creando la necessità formativa di modificare l'azione didattica sia per essere più efficaci come docenti che per rispondere alle richieste dell'Ordinanza ed è bastata l'impostazione dei webinar per andare in quella direzione. Per altre docenti non è stato così. Non essendoci stato in loro l'esigenza di modificare il modo in cui veniva effettuata la valutazione, trovandosi di fronte ad un adempimento di legge, il bisogno formativo è diventato ottemperare a questa richiesta. Il cambiamento per queste docenti sembra aver riguardato esclusivamente la stesura del giudizio descrittivo senza che questo apparentemente avesse relazione alcuna con le attività proposte a scuola, la raccolta di evidenze, l'osservazione dei processi, la progettazione di risorse. La sensazione confermata da una serie di riflessioni emerse sia durante le formazioni che nei focus group sia che l'attribuzione del livello diventa una pura traduzione dei vecchi voti, l'obiettivo di apprendimento del documento di valutazione una costruzione collegiale che non serve ad orientare la didattica, e così via. E' così che l'innovazione si svuota della sua potenziale forza per provocare un cambiamento.

Capitolo 13 - Formazione professionale per promuovere innovazione con cambiamento - Cosa è cambiato dopo due anni

A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'Ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot 1991)

Le interviste si propongono di fare il punto sull'implementazione dell'Ordinanza perché sono state svolte a fine giugno 2022, dopo 4 scrutini (2 intermedi e 2 finali) e al termine dell'orizzonte temporale che la stessa Ordinanza offriva per completare il processo di cambiamento. Come abbiamo visto, sono state costruite a partire dai dati emergenti dai focus group. Se è vero che non si possono compiere delle generalizzazioni a partire da 3 interviste in profondità, è anche vero che possiamo trarre degli spunti di riflessione a partire dal percorso formativo proprio di queste 3 docenti. Cur-Es1 è una docente curricolare di Es1 che ha svolto la formazione proposta dall'istituto, sia le 3 plenarie che i 4 laboratori, ma non faceva parte della commissione ristretta. Cur-Es1-RF è una docente curricolare di Es1 che oltre alla formazione dell'istituto ha partecipato al percorso di R-F insieme all'autrice di questa tesi dottorale. Sost-Es2 è un'insegnante di sostegno di Es2 che ha partecipato al gruppo R&F, ma non fa parte della commissione curricolo, né ha fatto la docente pilota nel LS.

13.1 Tra paure e nuove consapevolezze

Nelle parole delle docenti permangono molti elementi negativi. Le codifiche nel tema *aspetti negativi* sono più frequenti sia di quelle in *aspetti positivi* che di quelle nel tema *work-in-progress*. Negli *aspetti positivi*, poi le frequenze maggiori si riscontrano nel subcodice *cambiamenti possibili*, legati ad elementi della riforma potenzialmente possibili quando entreranno a regime, ma che ancora non lo sono. Sotto il tema *work-in-progress* prevalgono numericamente le codifiche nei subcodici *dialogo col passato* e *giudizio descrittivo mah?*. Sono subcodici che rappresentano alcuni nodi fondamentali dell'Ordinanza: da una parte cosa sia effettivamente da recuperare del passato e come farlo, e dall'altro cosa si intende per giudizio descrittivo e come va strutturato. Ad esprimersi in maniera negativa con più frequenza è la docente che ha alle spalle il percorso di formazione meno riflessivo delle 3, cioè Cur-Es1.

Proprio nel tema aspetti negativi emerge un nuovo aspetto che non era stato trattato dalle docenti che avevano partecipato ai focus group. Rubricati nel subcodice *tra un po' si torna a cambiare* sono tutte le espressioni che denotano la paura/certezza che il cambiamento imposto dalla OM172 avrà vita breve. Queste considerazioni nascono non solo dall'esperienza delle docenti e da tutti i cambiamenti che dichiarano di aver sperimentato nell'arco della propria carriera

professionale, anche in tema di valutazione, ma anche dalla sensazione che un primo ciclo di istruzione non possa presentare 3 tipologie diverse di valutazione. Nelle 5 espressioni codificate in questo subcodice si avverte anche un certo scetticismo, l'idea che i cambiamenti non siano sufficientemente maturati da chi li impone, perché in passato sarebbe successo più volte che si prendesse una posizione, poi si tornasse indietro, senza che fossero chiari alle docenti i motivi delle scelte fatte e dei ripensamenti. La percezione delle docenti è che con loro il senso dei cambiamenti non venga mai condiviso, e il dubbio di fondo è che non venga condiviso perché anche chi propone i cambiamenti sia poco consapevole. Che sia vero che i cambiamenti proposti/imposti alla scuola non sono meditati sufficientemente o meno, la percezione delle docenti sulla mancanza di comunicazione del senso è un elemento che non può essere ignorato. In questo senso le interviste amplificano un aspetto che si sentiva già nei focus group sotto traccia. Non può essere ignorato perché non si può chiedere ad un professionista riflessivo di applicare un cambiamento, né si può chiedere alle docenti di coprogettare attivamente una riforma di cui non si capisce il senso. Formulare gli obiettivi di apprendimento da inserire nella scheda di valutazione per tutte le discipline, costruire degli strumenti osservativi, proporre prove in contesti non noti e offrendo risorse, comunicare alle famiglie e alle colleghe della secondaria di primo grado il senso della riforma, solo per citare alcuni esempi, sono tutte richieste di attivazione delle docenti, che presuppongono una comprensione profonda della riforma. Questa percezione di incongruenza di fondo da parte delle docenti non può essere derubricata come scarsa attenzione da parte di alcune, perché è un fenomeno troppo diffuso. Piuttosto bisogna chiedersi come mai le intenzionalità che i relatori della OM172 pensavano di aver espresso così chiaramente vengono, per così dire, "lost in translation". La sensazione è che siano ancora una volta i quadri di riferimento impliciti di molte docenti, di cui i formatori faticano a tenere conto, a rendere distorta la comunicazione. Questo appare ancora più evidente in questo caso, dato che la OM172 è in continuità con la legislazione precedente, in particolare con le IINN e con la certificazione delle competenze; quindi, le intenzionalità dovrebbero sembrare chiare e coerenti anche alle docenti. Tenere conto di questi quadri di riferimento prevede una formazione che usi la riflessione critica per generare un apprendimento trasformativo, coerente con i significati del cambiamento (Mezirow, 2016). Una formazione frontale che trasmetta i sensi e contenuti direttamente rischia di essere efficace solo per quei docenti che hanno già sviluppato schemi più flessibili ed aperti.

A conferma di questa differenza tra percorsi che si impernino sulla ricerca personale e la riflessività, rispetto ad altri più trasmissivi, deriva anche dalla qualità delle *critiche all'impianto* che muove Cur-Es1, che esprimono maggiori insicurezze sul significato della riforma,

dimostrando di non aver messo a fuoco molti aspetti. Sono critiche che tornano indietro al concetto di voto come più trasparente rispetto al livello e vedono come unico aspetto positivo della riforma l'esplicitazione degli obiettivi. Sono aspetti affrontati sin dai primi webinar della professoressa Nigris e che ci si aspetterebbe di poter dare per scontati a questo punto del percorso. Globalmente le critiche mosse da Sost-Es2 e Cur-Es1-RF restano su aspetti meno affrontati dalle formazioni. Ad esempio, la difficoltà di raccogliere le evidenze da contesti anche extrascolastici o comunque in momenti non necessariamente legati all'ambito disciplinare di riferimento, o ancora per obiettivi interdisciplinare, se non c'è un reale coinvolgimento e condivisione delle colleghe di team.

Rispetto all'implementazione dell'Ordinanza i percorsi svolti hanno un effetto importante rispetto a quanto le docenti si siano sentite accompagnate. Mentre Cur-Es1 dichiara di non essere stata accompagnata da nessuno, Cur-Es1-RF riconosce nel percorso di R-F un accompagnamento utile e significativo rispetto all'acquisizione di consapevolezze e strumenti e Sost-Es2 non manifesta questo problema, nonostante il suo approccio sia comunque critico, soprattutto rispetto gli appesantimenti che inevitabilmente un cambiamento impone per entrare a regime in anni in cui, a parte l'emergenza da Covid-19 le docenti si sono trovate già a gestire il nuovo PEI. Le caratteristiche della formazione ricevuta sono un elemento fondamentale che determina che consapevolezze si riescono a maturare e i sentimenti generali nei confronti dell'Ordinanza e del cambiamento. Sono le docenti di Es1 a riconoscere che la formazione ricevuta è stata ricca di spunti interessanti, ma non ha fatto emergere un orizzonte di senso complessivo a cui le docenti abbiano potuto ancorare la propria esperienza lavorativa. Questo elemento ha provocato confusione e dubbi acuiti dalla mancanza di dialogo con l'esperta nei momenti laboratoriali. Cur-Es1-RF conferma di aver superato parzialmente questi aspetti grazie al percorso di R-F. Questi elementi confermano le caratteristiche di efficacia della formazione già emerse nei focus group.

Nodo centrale anche per queste docenti si dimostra la stesura del giudizio descrittivo. I segmenti rubricati nel subcodice *giudizio descrittivo, mah?* tornano su temi già visti nei focus group. I livelli come maggiormente ingabbianti del voto, gli indicatori di istituto come non funzionali. Sono tutti aspetti già emersi ed analizzati rispetto ai focus group, che dimostrano una persistenza notevole anche dopo 4 scrutini. Le docenti vorrebbero o tornare al voto o poter scrivere dei giudizi descrittivi veramente liberi, la riforma chiede la redazione di giudizi descrittivi sulla base di evidenze raccolte avendo le 4 dimensioni come guida. Lo sforzo è dare una struttura alla formulazione del giudizio descrittivo che in questo modo acquista maggior oggettività. Una struttura che obbliga le docenti a strutturare le attività tenendo conto delle dimensioni per guidare

meglio l'apprendimento e poter raccogliere le evidenze. Anche da queste interviste non è chiaro se sia questo passaggio che risulta impegnativo per le docenti per motivi sia organizzativi che di conoscenze personali, o invece se per le docenti che hanno una visione più relazionale del processo di insegnamento-apprendimento voti e livelli risultano ingabbianti alla stessa materia perché non possono dar conto della complessità della vita di classe e dei processi di apprendimento.

Nonostante permangano tanti dubbi e perplessità, nelle interviste le docenti esprimono nuove consapevolezze maturate nei due anni, anche grazie alla formazione. Sono livelli diversi di comprensione, più profondi per Sost-Es2 che richiama anche il percorso universitario nel quale aveva già trattato molti dei temi che ritornano nell'Ordinanza. Anche Cur-Es1, però, manifesta nuove comprensioni, anche maturate autonomamente perché non toccate dalla formazione di istituto, come il collegamento tra OM172 e ICF. Questi dati confermano l'implementazione di una riforma come un percorso anche lungo, che deve prevedere percorsi ricorsivi di formazione, implementazione, riflessione, nuova formazione e così via (Guskey, 2002). Questa consapevolezza, però, è forse incompleta nelle docenti che vorrebbero avere delle risposte e smettere di farsi delle domande. Forse, però, questo per un professionista riflessivo non è possibile.

A distanza di due anni dalla OM172 ci sembra di poter dire che la riforma globalmente non è stata ancora accettata. Ci sono le fatiche implicite in una riforma che ha cercato di trasformare in profondità il modo di fare scuola. Queste fatiche sono presenti anche nelle docenti che sono contente del cambiamento ed hanno abbracciato la riforma. Tuttavia, ci sono delle resistenze più profonde che le docenti intervistate riconoscono in alcune colleghe ed in parte anche in sé stesse. Una docente la definisce la "forza della tradizione", richiama quello che si è sempre fatto, traspaiono in queste parole i formati pedagogici e le consuetudini inveterate e assunte come dati, non come elementi su cui riflettere e da rivisitare. Ci sembra di poter dire, però, che il percorso formativo ha fatto la differenza rispetto alla disposizione delle docenti verso il cambiamento. Nell'intervista di Cur-Es1 la frequenza delle espressioni codificate come *confusione ed insicurezza* prevale nettamente su quelle codificate come *insicurezza trasformativa*. Il contrario è vero per le altre 2 docenti. I dubbi sia per Sost-Es2 che per Cur-Es1-RF sono generativi, aprono verso ricerche successive, non si chiudono su sé stessi. Le docenti stesse esprimono il legame tra questa ricerca di risposte e la formazione riflessiva ricevuta. Questo livello di consapevolezza diversa non sembra essere legato ai percorsi formativi precedenti perché Cur-Es1-RF è arrivata

all'insegnamento sulla base di un diploma di istituto magistrale, mentre Cur-Es1 e Sost-Es2 hanno una laurea in scienza della formazione primaria.

13.2 Ipotesi di formazioni future

Focus group e interviste hanno consentito di individuare alcune caratteristiche di efficacia della formazione docenti che potranno aiutare a strutturare percorsi futuri. Prima di tutto il contenuto della formazione deve riguardare dei temi percepiti come importanti o utili o in qualche modo rilevanti dalle docenti. L'ingaggio è importante perché sostiene attenzione e motivazione, ma non solo, garantisce spazi di applicabilità di quanto appreso alla didattica quotidiana e quindi di riflessione e rimodulazione continua su quanto appreso.

Poter lavorare con un gruppo di docenti dello stesso istituto è poi condizione necessaria, ma non sufficiente, per creare una comunità di pratica. Oltre all'individuazione di docenti in modo che ognuno abbia almeno un collega diretto e gli organi della scuola abbiano delle rappresentanze, sono strategie didattiche che spingano allo scambio, alle sperimentazioni di pratiche svolte insieme, alla condivisione di riflessioni e strumenti che creano le condizioni per l'aumento della fiducia reciproca, del senso di collaborazione e di appartenenza comune, sentimenti fondativi della comunità di pratica. La creazione di una comunità di pratica emerge come elemento di efficacia per l'applicazione e la persistenza di quanto condiviso durante le formazioni. In particolare è un elemento fondamentale quando si richiedono cambi di postura pedagogica e cambiamenti significativi pratiche didattiche (Gardner, 2012).

La R-F si dimostra un percorso molto efficace per la crescita professionale delle docenti. La costruzione congiunta delle domande di ricerca, del percorso e degli strumenti, la richiesta consapevole di essere formati su certi aspetti, l'analisi dei dati raccolti, porta a un processo di riflessione continua e ad un cambiamento di postura da parte delle insegnanti. I percorsi non devono essere troppo brevi, ma coprire un arco di tempo medio di 4/6 mesi e prevedere un minimo di incontri (5 o 6 per un totale di 10, 12 ore). Questo per garantire un tempo congruo di pratica della metodologia di ricerca ed adattamento alla stessa, oltre che di riflessione sul percorso.

Non sempre è possibile proporre un percorso di R-F, per ragioni collegate al numero dei partecipanti, alle tempistiche o alle tematiche in discussione. Percorsi di formazione che non prevedano una dimensione di ricerca possono essere molto efficaci nella modifica delle pratiche didattiche, ad alcune condizioni. Prima di tutto devono prevedere una parte attiva di messa in pratica di quanto appreso. Applicare quanto appreso contestualizza la teoria e fa sorgere

problemi, dubbi, questioni che, una volta superate, aiutano la comprensione e radicano l'apprendimento. Questi tentativi di applicazione devono essere sostenuti dai formatori con feedback puntuali rispetto agli esiti. E' il dialogo che si apre a partire da questi spunti che concretizza idee e terminologie e rende incarnata la teoria. Le docenti di Es1 che non hanno avuto feedback rispetto a come avevano applicato certi aspetti dell'ordinanza hanno mantenuto la sensazione di spaesamento e di confusione molto più a lungo delle docenti di Es2.

Rispetto alla condivisione di pratiche e alla riflessione comune su queste il lesson study si dimostra una metodologia efficace. Porta le docenti a costruire insieme la lezione discutendo su contenuti, tecniche ed intenzionalità didattiche, progressione didattica. L'osservazione condivisa consente di confrontarsi sugli stessi oggetti e la riprogettazione permette di riflettere sull'efficacia delle scelte e sulle intenzionalità. Quando la riflessione comune riguarda costrutti complessi come in questo caso, questa esperienza comune diventa ancora più impotante per la costruzione di significati comuni.

Il ruolo del formatore è molto importante, così come lo sono gli spazi di dialogo e confronto all'interno della formazione. Se il formatore si presenta come un esperto in cerca di risposte, che cerca il dialogo ed il confronto e valuta posizioni divergenti, che fa domande, che cerca di capire, attiverà processi simili anche negli adulti in formazione. Queste riflessioni ad alta voce aiutano lo sviluppo di un linguaggio comune ed anche di comuni percorsi di crescita professionale.

Conclusioni

La riforma delineata dalla OM172 è veramente epocale ed una sua completa applicazione presuppone dei cambiamenti a tutti gli aspetti della didattica, non solo al momento della valutazione. Sono cambiamenti individuali: nella visione di insegnamento ed apprendimento dei singoli docenti, nelle consapevolezze, in habitus e formati pedagogici; ma anche cambiamenti mesosistemici: ai documenti di istituto, al registro elettronico, ad una valutazione condivisa, al curricolo e agli obiettivi di apprendimento; e anche cambiamenti macrosistemici: al rapporto coi genitori, con la società, con le agenzie educative esterne alla scuola.

Il presente lavoro dottorale non cerca di analizzare la riforma, la sua efficacia, coerenza o utilità, ma dandola per scontata cerca di indagare se è possibile indagare dei profili docenti e se tra questi ce ne siano alcuni più predisposti al cambiamento[94]; se ci sono delle architetture formative che possono sostenere il cambiamento trasformativo e quali sono le loro caratteristiche[95]; se qualcosa è cambiato nelle docenti dopo due anni di implementazione[96].

Il complesso disegno di ricerca e i risultati raggiunti con un approccio mixed-method (Trinchero, Robasto, 2019) ci consentono di delineare alcune risposte e proporre nuove aree di indagine. Per molte docenti il successo scolastico degli allievi è responsabilità condivisa di scuola e famiglia, mentre il talento e la fortuna avrebbero poco effetto. Al di là dell'equilibrio tra le due risposte è interessate notare come il senso di autoefficacia del singolo docente non sembri condizionata da variabili anagrafiche come titolo di studio o anzianità di servizio, ma piuttosto dal ruolo, con le docenti di sostegno che si sentono più efficaci, e da esperienze formative legate a percorsi riflessivi e condivisi dalla comunità scolastica, come emerge da certa letteratura e come sembrerebbe confermato dai valori più alti di efficacia delle docenti di Es2 (Guskey, 2002; Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Kennedy, 2005; Pintus et alii, 2022). Promuovere quindi una formazione riflessiva e condivisa tra docenti, offrire strumenti osservativi perché le docenti possano trovare conferme degli effetti dei cambiamenti nelle pratiche sugli allievi sembrano le strade per promuovere apprendimento trasformativo nelle docenti (Mezirow, 2016).

[94] Quale collegamento esiste tra formati pedagogici ed habitus dei docenti da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti delle scuole incontrate nei percorsi formativi? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

[95] OM172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di questi processi?

[96] A che punto siamo dopo 2 anni? Da dove nascono le resistenze all'applicazione dell'ordinanza? Ci troviamo davanti ad una "innovazione senza cambiamento"? Perché? (Barnes, 1992; Elliot 1991)

I risultati del questionario confermano le carenze in termine di cultura della valutazione dei docenti italiani ad 1 anno dall'entrata in vigore dell'Ordinanza, e quindi dopo 12 mesi di riflessioni, formazioni, momenti valutativi, costruzione di materiali di istituto. I dati, però, indicano anche che la strada intrapresa attraverso l'Ordinanza, cioè di incentivare il legame tra valutazione e didattica, sia quella giusta. Sono le docenti che più fortemente ritengono che *la valutazione è parte integrante del processo didattico* a dimostrare la maggiore chiarezza e coerenza docimologica. Inoltre, ad essere maggiormente consapevoli che misurare e valutare sono 2 processi distinti sono quelle docenti che ritengono la valutazione un processo di raccolta di evidenze. Un approccio olistico alla questione valutativa che aiuti le docenti a considerarla nella sua complessità può aiutare a maturare consapevolezze in più campi, in un percorso virtuoso che si autoalimenta.

La presente ricerca ha consentito di tracciare, attraverso la codifica delle risposte aperte al questionario con scale opportunamente costruite, dei profili tendenziali di docenti. Il confronto con altre scale già documentate in letteratura (Markic, Eilks, 2015; Morago, Grigioni-Baur, 2017) e la coerenza tra i profili tracciati e le scelte in termini di strumenti valutativi e strategie didattiche oltre che nell'idea di valutazione, è una prima conferma della validità di questo approccio per far emergere le idee profonde di insegnamento-apprendimento delle docenti. Sia la scala DASTT-C che le scale processo individuale-sociale e sapere trasmesso-costruito sono strumenti per una individuazione dei profili docenti che consenta di rimodulare la proposta di formazione professionale in funzione dell'emersione degli impliciti. Si continuerà a mettere a punto questi strumenti anche nell'ottica di usarli come base per una riflessione congiunta tra esperti e docenti che consenta l'emersione di formati pedagogici ed habitus come base di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016).

Ulteriori ricerche sarebbero necessarie per confermare che, come è ipotizzabile, le docenti non siano consapevoli fino in fondo delle proprie cornici di senso, impliciti e dei formati pedagogici che emergono dalle pratiche. Dall'analisi inferenziale emerge come le docenti del profilo *socioattivismo*, cioè quelle che hanno un'idea più socio-costruttivista di insegnamento ed apprendimento, siano anche quelle che hanno costruito maggiori consapevolezze rispetto ai cambiamenti imposti dall'Ordinanza nel primo anno di implementazione. La presente ricerca fornisce quindi elementi per confermare l'ipotizzato collegamento tra formati pedagogici e habitus e quadri di riferimento impliciti dei docenti e capacità di accogliere il cambiamento (Pentucci, 2018). Docenti più consapevoli del ruolo degli allievi nel proprio apprendimento e della dimensione sociale dell'apprendimento dimostrano maggiori consapevolezze

docimologiche e una maggiore flessibilità e prontezza nell'accogliere i cambiamenti. Inoltre, senso di efficacia, consapevolezze docimologiche e didattiche influenzano la capacità delle docenti di trarre nuove consapevolezze dai percorsi formativi.

Rispetto alla totalità dei docenti rispondente al questionario possiamo osservare un'altra conferma ad elementi che emergono in letteratura (Cavalli, Argentin, 2010), cioè l'utilizzo concomitante in molti docenti di pratiche valutative e didattiche molto diverse, che sono ispirate ad idee di insegnamento ed apprendimento diverse e talvolta in apparente contrasto. L'utilizzo di pratiche valutative e didattiche diversificate sulla base degli obiettivi di apprendimento è auspicabile, ma il quadro che emerge dal questionario è confuso, soprattutto non indica una direzione chiara sui cambiamenti resi necessari dalla OM172. La possibilità che alla base di queste risposte ci sia anche una confusione nei termini, in cosa si intende per diverse pratiche, spinge a ritenere che la formazione docenti debba partire dall'analisi delle pratiche reali e da una ricerca attiva su di esse da parte delle docenti, accompagnata dal sostegno di esperti e all'interno di una comunità di pratica che condivida ricerche e risultati, sostenendo le crescite di tutti i suoi membri. L'efficacia di questa architettura formativa, confermata da ampia letteratura (Borko, 2004; Desimone, 2009; Perrenoud, 2001; solo per citare alcuni autori) che nella presente tesi dottorale è stata declinata come R-F (Asquini, 2018), è confermata dai risultati dei focus group e delle interviste.

Le formazioni in Es1 e Es2, pur condividendo l'interpretazione di fondo sulla OM172 e i contenuti che una formazione sull'Ordinanza dovesse veicolare, avevano una architettura molto diversa, non tanto per numero di incontri o per alternanza di momenti trasmissivi e momenti laboratoriali, ma per i dispositivi messi in campo, la tipologia di materiali e strumenti proposti, i tipi di attivazione richiesta, il ruolo degli esperti, l'accompagnamento degli apprendimenti attraverso feedback puntuali, l'utilizzo di metodologie di autoformazione (LS), il ruolo della ricerca e della discussione. Queste differenze hanno portato ad esiti molto diversi, nonostante gli istituti fossero simili per caratteristiche anagrafiche. Le differenze maggiori tra i due istituti prima delle formazioni erano valori più alti di percezione di efficacia nei docenti di Es2, e maggiore consapevolezza docimologica nei docenti di Es1. Dai questionari iniziali non era, quindi, possibile prefigurare esiti così diversi.

Le docenti di Es2 in tutti i focus group dimostrano un atteggiamento più positivo e neutrale nei confronti dell'Ordinanza. Riconoscono delle criticità e la necessità di dover ancora compiere dei passi per l'acquisizione di più strumenti. Le espressioni usate indicano un atteggiamento di apprendimento trasformativo in atto, con ancora solo una parziale acquisizione di nuove

consapevolezze. Le docenti di Es2 in aprile 2022 non si sentivano arrivate ad una comprensione completa e sicura dei meccanismi della nuova valutazione, ma avevano chiaro davanti a sé un percorso e gli strumenti a loro diposizione per percorrerlo. Tra le docenti di Es1, invece, nei focus group prevale una sensazione di scoraggiamento, di negatività diffusa, di confusione che non spinge a ricercare risposte e nuove strade, ma blocca perché il passo da compiere è percepito come troppo grande. Sono docenti che vorrebbero tornare indietro, che non vedono il cambiamento come positivo, ma hanno maturato poche consapevolezze sul perché sia negativo, a parte una generale sensazione di non avere gli strumenti per attuarlo. Anche le 2 docenti che dimostrano di avere più consapevolezze e di valutare più positivamente la riforma esprimono comunque pareri negativi sull'architettura generale e sulla formazione. Stessa situazione si ripropone rispetto alla comprensione in profondità della riforma. I dati dei focus group confermano che è stata acquisita in Es2 molto più che in Es1. A conferma che queste differenze di postura tra i due istituti che si riscontrano nella primavera del 2022 dipendano dalla formazione, le docenti di Es2 richiamano la formazione ricevuta rispondendo ad altre domande non direttamente collegate, molto più che le docenti di Es1. Nelle domande specifiche, poi i riferimenti positivi e circostanziati alla formazione, la consapevolezza di quanto appreso, il riconoscimento delle consapevolezze raggiunte che si riscontrano tra le docenti che hanno partecipato alla R-F in Es2, non sono rintracciabili nelle parole delle docenti di Es1.

Fa in parte eccezione, come emerge dall'intervista in profondità, la docente di Es1 che ha partecipato ad un piccolo studio di caso in R-F. La docente riconosce il valore del percorso e le consapevolezze raggiunte grazie ad esso, dalle sue parole emergono molti dubbi, ma anche incertezze generative ed un cammino tracciato verso un percorso di crescita professionale. La sua collega, simile a lei per ruolo e anzianità di servizio, non condivide la stessa situazione, dalle sue parole emerge una sensazione di impotenza e di blocco, di mancanza di risorse ed inconsapevolezza su come andare avanti. Entrambe collegano il modo di sentire e di vivere la riforma, nel bene e nel male, alla formazione ricevuta, alle consapevolezze acquisite o non acquisite nel dialogo e nella condivisione. Ancora una volta una conferma dell'architettura formativa che preveda l'attivazione diretta dei docenti, un cammino di ricerca condiviso tra docenti ed esperti, il partire dalle pratiche per illuminarle con le consapevolezze che vengono dalla teoria.

Di estremo interesse è anche la conferma del funzionamento del modello a cascata (Kennedy, 2005) che rappresenta un utile dispositivo per coniugare percorsi formativi volti a provocare un apprendimento trasformativo e quindi debbano coinvolgere numeri di docenti ridotti per essere

attivi, laboratoriali, di ricerca, con la necessità di provocare crescite e spostamenti in tutto il collegio docenti e nella cultura generale dell'istituto. Il gruppo di docenti di Es2 che ha ricevuto meno formazione dimostra comunque di aver maturato un atteggiamento complessivamente positivo rispetto all'Ordinanza e di aver trovato nelle colleghe che hanno svolto il percorso di R-F un sostegno per implementare in maniera coerente l'Ordinanza nelle proprie pratiche quotidiane. Sono loro stesse a riconoscere il ruolo delle colleghe durante il focus group. La presente ricerca ha anche delineato gli elementi che garantiscono efficacia all'implementazione di un modello a cascata: 1. la partecipazione alla formazione ristretta di docenti provenienti da vari corpi intermedi dell'istituto, nel caso italiano le classi parallele di ogni plesso, le commissioni direttamente coinvolte, docenti con ruoli diversi; 2. la predisposizione di momenti formativi collegati alla formazione ristretta che coinvolgano tutto il collegio docenti; 3. La costruzione del percorso formativo ristretto in modo che abbia come uno dei suoi scopi la costruzione di strumenti che vadano condivisi e diffusi in tutto l'istituto; 4. La costruzione di una postura di ricerca anche attraverso l'utilizzo di metodologie di autoformazione come il LS.

Un elemento di qualità del percorso formativo in Es2 è stato il dialogo riflessivo delle due formatrici a partire dalla documentazione raccolta durante le formazioni. La disanima comune di quanto emerso nelle discussioni, nella documentazione prodotta dalle docenti, nelle impressioni individuali registrate nei diari di bordo, il ritorno comune alla teoria e al testo normativo per acquisire nuove consapevolezze e fornire nuove piste di indagine, è risultato fondamentale per fornire una guida coerente e generativa alle docenti in formazione (Dahlberg et alii, 2007; Nigris et alii 2019).

Dalle interviste in profondità di fine giugno emerge in generale una maggiore negatività rispetto alla riforma e l'idea sempre più concreta che gli sforzi di implementazione sono inutili perché presto si tornerà indietro. Sono evidenti le fatiche e la sensazione di solitudine delle docenti. Il rischio che si intuisce in controluce, dai risultati della presente ricerca e dalla sensazione che si respira nelle scuole è che se non verranno sostenute da un adeguato accompagnamento formativo, le pratiche valutative e didattiche delle docenti utilizzino la forma della OM172, ma si svuotino di sostanza, riportando il tutto alla paventata situazione di "innovazione senza cambiamento" (Barnes, 1992). Non esattamente la scuola che ha fatto la differenza per Sergio.

Riferimenti bibliografici

Agrusti, G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021: 5-20.

Agrusti, G., Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercAzione*. Vol. 12, n. 2 pp.75-84

Albanesi, C. (2004). *I Focus Group*. Roma: Carocci Editore

Altet, M. et alii (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando Editore.

Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.

Archer, M. (2015). The Relational Subject and the person: Self, agent, and actor. In P. Donati & M. Archer (Authors), *The Relational Subject* (pp. 85-122). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781316226780.004

Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino

Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 51, 267-272

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid Editore

Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). Manuale di metodologia della ricerca educativa. Novara: UTET

Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). New York, Falmer Press.

Bartolini Bussi, M. G., Boni, M., & Ferri, F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena

Bartolini, M. G., Ramploud, A. (eds) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press

Batini, F. et al. (2020). Il giudizio descrittivo: oltre lalogica del "Benino, Bene, Benissimo". *Scuola 7: la settimana scolastica*, 189, https://www.scuola7.it/2020/189/il-giudizio-descrittivo-oltre-la-logica-del-benino-bene-benissimo/ consultato il 19 agosto 2023

Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci

Bertolini, C. (2013). *Senza Parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bertolini, C., Funghi, S., Landi, L., Zini A. (in press A) Discussion Study: ripensare il Lesson Study per formare gli insegnanti alla discussione in classe. *Atti del Convegno La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study*. Torino 3-4 Novembre 2022

Bertolini, C., Landi, L. (in press B). Lesson Study in matematica per la trasposizione di pratiche didattiche dal museo alla scuola. *Atti del Convegno La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study*. Torino 3-4 Novembre 2022

Bertolini, C.; Pintus, A. (2022). *L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione.* In: *Pedagogia Oggi* 20:1(2022), pp. 93-100.

Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of Educational objectives Handbook I: Cognitive Domain*. NY: McKay.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation. *New York: McGaw-Hill.*

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore

Bordieau, P. (2013). *Verso una sociologia riflessiva*. Nocera Inferiore (SA): Orthotes Editrice

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In *Educational Researcher,* 2004, 33, 3, pp.3-15

Borges, J.L. (1944). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores

Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. PEDAGOGIA OGGI, 18(1), 183-196.

Bottani, N. (2012). Perché valutare? Valutare o Perire. In Bottani, N.; Checchi, D. (a cura di). *La sfida della valutazione*. Atti del convegno della Fondazione per la scuola Compagnia San Paolo. Bologna: Il Mulino

Braga P., Tosi P. (1998). L'osservazione. In Mantovani S. (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.84-162). Milano: Bruno Mondadori.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci

Calvani, A., Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci

Cardarello, R. Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci

Castoldi, M. (2006). Le rubriche valutative. *L'Educatore*, annata 2005/2006, n.5, pp.6-10

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Percorsi e strumenti. Roma: Carocci editore.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema. Roma: Carocci editore.

Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Milano: Mondadori.

Cavalli, A., Argentin, G. (eds) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino

Ciani, A., Ferrari, L., Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Ciani, A., Rosa, A. (2022). Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria. Atti del Convegno Nazionale SIRD (Società Italiana di Ricerca in Didattica). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills.* Palermo 30 giugno-2 luglio 2022.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage

Clark, R. C. (2000). *Four architectures of instruction. Performance Improvement, 39(10), pp.31–38.*

Clark, R. C., Nguyen, f., Sweller, j. (2006). *Efficiency in learning: evidence-based guidelines to manage cognitive load.* San Francisco: Pfeiffer.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.

Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.

Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. In *Phi Delta Kappan*, *76*(8), 597–604. https://doi.org/10.1177/003172171109200622

Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Cambridge: The Riverside Press

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Donati, P., Colozza, I. (2006). *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione: un confronto tra scuole statali e privato sociale*. Milano: FrancoAngeli

Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H., Annas, K. (2020). Research synthesis of meta-analyses of preservice teacher preparation practices in higher education. In *Higher Education Studies*, *10*(1), 29–47.

Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (1965/1991). *Essentials of educational measurements*. New Delhi: Prentice Hall

Eichholz, G., Rogers, E. (1964). Resistance to adoption of audio-visual aids by elementary school teachers. In M. Miles (Ed.), *Innovation in Education*. New York: Columbia University.

Elliot, J (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press

Fantilli, R.D., McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. In *Teaching and Teacher Education*, Volume 25, Issue 6, pp.814-825, https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021.

Ferrari, M., Morandi, M., Falanga, M. (2018). *Valutazione Scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: Editrice Morcelliana

Frisina, A. (2010) *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino

Gardner, J. (a cura di) (2012). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, *8*(3/4), 381-391.

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

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers college record*, *91*(1), 31-57.

James, M. (2022). Assessing and learning to learn. In Tierney, R., Rizvi, F., Ercikan, K. (eds). *International Encyclopedia of Education*, 4th edition. Oxford: Elsevier – consultato pre pubblicazione in https://www.researchgate.net/publication/351123952

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2): 235-250.

Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022, pp.147-153

Landi, L., Bertolini, C. (2023) Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course, in *LLL*, 19:42, pp.343-356

Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.

Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Milano: FrancoAngeli

Lucidi, F., Alivernini, F., Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa.* Bologna: Il Mulino

Mager, R. F. (1975). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: BIT Editrice Italiana Mager, R. F. (1975). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: BIT Editrice Italiana

Markic S. and Eilks I. (2015) Evaluating Drawings to explore Chemistry Teachers Pedagogical attitudes. in Kahveci, M., & Orgill, M. (Eds.). In *Affective dimensions in chemistry education*. Dordrecht: Springer. P. 259-278

Mellone, M., Ramploud, A., Di Paola, B., Martignone, F. (2018). Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by chinese and russian perspectives on whole number arithmetic. In *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 51, 1, pp. 199-212.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Morago, S., Grigioni-Baur, S., (2017). Intercultural Competence and Teaching Diverse Learners. In Gilles, J.-L. (Eds.) *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*, Peter Lang.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Mortari L. (2003) *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore

Mortari L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci Editore

Mortari L. (2009) *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore

Mortari, L., Ghirotto, L. (a cura di) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.

Muller, G. (2017). *Indovina che cosa succede? Una passeggiata invisibile*. Babalibri

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. In *Journal of Curriculum Studies, 19*, 317-328.

Nigris, E., Agrusti, G. (eds.) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.

Nigris E., Balconi B., Zecca L. (eds.) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.

Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., Vannini, I. (2021). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*. Vol. 12, n. 2 pp. 225-237

Nirchi, S.; Simeone, D. (2022). *La qualità della valutazione educativa. Verifica e valutazione degli apprendimenti*. Roma: Editoriale Anicia.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264196261-en.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. La Nuova Italia: Firenze

Pellerey, M., Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: Editrice LAS

Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503–523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf

Pintus, A., Bertolini, C. (2022). Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento. In *LLL.,* 18:40, pp. 112-123.

Pintus, A., Scipione, L., Bertolini, C., Vezzani, A. (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento, in La Marca, A. e Marzano, A. (eds) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills,* Atti del convegno Nazionale SIRD, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022*,* pp. 734-746

Poggi, A. M. (2012). Introduzione. In Bottani, N.; Checchi, D. (a cura di). *La sfida della valutazione*. Atti del convegno della Fondazione per la scuola Compagnia San Paolo. Bologna: Il Mulino

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola.* Roma: Carocci

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. In *Educational Research*, *54*(4), 405–429. https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725

Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. In *Cogent Education*, *5*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. In *Proceedings of the Nutrition Society*, 63: 655–660

Ravecca A. (2009). *Studiare nonostante: capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli

Rinaldi, C., Giudici, C., Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children.

Russell, T., Munby, H. (eds.). (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. New York: Falmer Press.

Sclavi, M. (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.

Silverman D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Los Angeles: Sage

Sims, S., Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning, in *Cognitive Science*, Volume 12, Issue 2, pp.257-285,

Thomas, J.A., Pedersen J., Finson K. (2001) Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 12(4):295-310

Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci

Wilson, S. M., Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In *Review of Research in Education*, *24*(1999), 173–209. https://doi.org/10.3102/0091732x024001173

Sitografia

https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html - con tutti i materiali di attività formative sulla OM172 – ultima consultazione 30/07/2022

https://www.ceriid.unimore.it/il-centro/chi-siamo/ - *Centro di ricerca Insegnanti e Innovazione didattica, CERIID* – ultima consultazione 10/05/2023

https://site.unibo.it/crespi/it - Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità docente, CRESPI – con molti materiali sulla Ricerca-formazione – ultima consultazione 10/05/2023

https://www.eecera.org/ - sito della European Early Childhood Education Research Association e codice etico - https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf

Webinar

Bertolini C., Di Pace A. (2021), Dall'intreccio tra progettare e valutare: una risposta ai bisogni della scuola. In Ciclo di webinar promosso dal Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e dal Centro di ricerca su Insegnanti e Innovazione Didattica Unimore "Valutazione e progettazione di una nuova scuola primaria"

Legislazione

LEGGE 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

D.P.R. 275/1999

D.Lgs. 13 apr. 2017, n. 62 - Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato

D.P.R. 22 giu. 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia

UE -Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC ultima consultazione 28/07/2022

UE - RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) ultima consultazione 28/07/2022

Testo del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22 (in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 93 dell'8 aprile 2020), coordinato con la legge di conversione 6 giugno 2020, n. 41 (in questa stessa Gazzetta Ufficiale - alla pag. 15), recante: «Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonche' in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuita' della gestione accademica» - https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/sg ultima consultazione 11/07/2022

Testo del decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104 (in S.O. n. 30/L alla Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 203 del 14 agosto 2020), coordinato con la legge di conversione 13 ottobre 2020, n. 126 (in questo stesso S.O.), recante: «Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia.». https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/13/20A05541/sg ultima consultazione 12/07/2022

MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.

MIUR. (2020). Ordinanza 172 e Linee Guida. In https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html (ultima consultazione: 17/09/2021)

MIUR. (2020). Nota di accompagnamento n.2158 del 4 dicembre 2020

OMS (2007) *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Ginevra: WHO Press https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf;jsessionid=0B612BAEDEF3B0B510E8CBE4C8BD63C2?sequence=1

Appendici

A - Questionario

Questionario docenti e valutazione

Buongiorno, sono Laura Landi, dottoranda presso il dottorato industriale in Reggio Childhood Studies (UNIMORE - Fondazione Reggio Children). Vi invito a compilare questo questionario, sui temi della valutazione e della didattica anche connessi all' Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020. Il questionario richiederà 15 minuti del vostro tempo per la compilazione.

Questa indagine è anonima. La registrazione delle risposte fornite all'indagine non è relativa a informazioni che consentano l'identificazione del partecipante. I dati raccolti verranno trattati nel rispetto della normativa sulla privacy, garantendo l'animato e saranno usati in contesti legati alla ricerca.

Conferma la sua intenzione di partecipare a questo questionario? *

Scegli **solo una** delle seguenti:

Sì

No

Sezione 1 - Anagrafica

Per cominciare vorremmo conoscerla meglio come insegnante

1. Da quanti anni insegna complessivamente? (si considerino tutti gli anni, compreso il corrente, sia di ruolo che di pre-ruolo) *

Per questo campo sono consentiti solo valori numerici

2. Qual è il Suo titolo di studio? (indichi il più elevato) *

Scegliere solo una delle seguenti voci

- diploma di maturità magistrale
- laurea triennale
- laurea magistrale
- master
- dottorato di ricerca
- Altro

3. Che ruolo ricopre in questo anno scolastico? *

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Insegnante curricolare
- Insegnante di sostegno
- Organico potenziato

4. Indichi le discipline che ha insegnato prevalentemente nella sua carriera lavorativa: *

Rispondere solo 'Insegnante curricolare'

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

Italiano

Matematica

Scienze

Storia

Geografia

Tecnologia

Arte-immagine

Educazione fisica

Musica

Altro:

5. Per aiutarci ad immaginare la Sua attività in classe, Le chiediamo di descriverci una sua tipica mattina di lezione:

Rispondere solo se è 'Insegnante curricolare'

[Come comincia la lezione?]

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?]

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?]

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?]

[Dove sta Lei durante la lezione?]

[Come si conclude la lezione?]

6. Indichi con una scala da 1 a 6 (da 1 “mai”, a 6 “quasi tutti i giorni”) quanto spesso ha pensato: *

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1 - Quasi mai	2	3	4	5	6 - Quasi sempre
Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.						
Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.						
Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.						
Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.						

Sezione 2 - Ordinanza 172 del 4 dicembre 2020

Dopo il primo anno di lavoro sull’Ordinanza 172 del 4 dicembre 2020 fermiamoci un attimo a fare il punto e riflettere

7. La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?*

Scegliere solo una delle seguenti voci:

- Stabilire i livelli di competenza degli studenti
- Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
- Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli
- Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)
- Premiare gli studenti migliori
- Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica
- Valorizzare lo studente
- Altro

8. Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi il Suo grado di accordo sulla base della seguente scala: 1 “Completamente in disaccordo” – 6 “In totale accordo”*

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1 - Completamente in disaccordo	2	3	4	5	6 - In totale accordo
La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi						
La valutazione è parte integrante del processo didattico						
Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica						
La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere						
Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi						
Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo						

9. Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati?Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre*

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1 - Quasi mai	2	3	4	5	6 - Quasi sempre
Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni						
Prove scritte a risposte chiuse						
Interrogazioni orali						

	1 - Quasi mai	2	3	4	5	6 - Quasi sempre
Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento						
Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici						
Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni						

10. Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre *

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1 - Quasi mai	2	3	4	5	6 - Quasi sempre
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti						
Proporre consegne individuali						
Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito						
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali						
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)						
Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)						
Dare esercizi per consolidare l’acquisizione delle tecniche						
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse						
Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti						
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo						

11. Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo) *

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	1 - da non intensificare	2	3	4	5	6 - da intensificare moltissimo
Utilizzare prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni						
Utilizzare prove scritte a risposte chiuse						
Svolgere interrogazioni orali						
Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento						
Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici						
Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni						
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti						
Proporre consegne individuali						
Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito						
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali						
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)						
Restituire individualmente la prova di sciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)						
Dare esercizi per consolidare l’acquisizione delle tecniche						
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse						

	1 - da non intensificare	2	3	4	5	6 - da intensificare moltissimo
Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti						
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo						

12. Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (scegliere al massimo 3 opzioni) *

Selezionare da 1 a 3 risposte.

- Usare una varietà di strategie valutative
- Comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti
- Fornire agli studenti feedback circostanziati
- Sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell'indicazione di un livello a fine quadrimestre
- Preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione
- Rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti
- Adeguare le sue lezioni al livello dei singoli stuenti
- Valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna
- Porre agli studenti stimoli e domande efficaci
- Usare strategie plurime di insegnamento
- Altro:

13. Come sa 30 insegnanti del collegio docenti saranno impegnate in un percorso di ricerca-formazione sulla valutazione che partirà con un primo laboratorio Venerdi 10 Dicembre. Lei fa parte di questo gruppo? * (SOLO PER ES2)

Scegli **solo una** delle seguenti:

Sì

No

Grazie per aver risposto alle domande. Per dubbi o informazioni potete scrivere a laura.landi@unimore.it

B – Domande dei focus group

INTRODUZIONE

1. Con quali parole connoteresti l'Ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti nella scuola?
2. Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'Ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?

CAMBIAMENTI NEL DOCENTE

3. A questo punto del tuo percorso formativo quali sono gli aspetti che hai messo a fuoco e sui quali ti senti più sicura/o?
4. Dopo un anno di implementazione e formazioni sull'Ordinanza 172 cosa è cambiato nel tuo lavoro quotidiano? Cerca di riflettere su attività finalizzate alla valutazione, azione didattica, gestione della classe, rapporto con le colleghe di team, rapporto coi genitori

RUOLO DELLA FORMAZIONE

5. Rispetto al percorso o ai percorsi formativi a cui hai partecipato, di tua iniziativa o organizzati dal tuo istituto, quali elementi sono stati a tuo avviso fondamentali per entrare nel meccanismo della nuova valutazione? Che tipo di proposte formative sono state invece meno efficaci?
6. L'Ordinanza dà 2 anni di tempo per apportare tutti i cambiamenti necessari alla sua piena ricezione. A tuo avviso su quali aspetti avresti ancora bisogno di formazione e riflessione? Alcuni esempi: progettazione a partire da obiettivi, progettazione tenendo conto delle dimensioni, strumenti osservativi da usare nella quotidianità didattica, formulazione del feedback, formulazione del giudizio descrittivo, raccolta delle evidenze)
7. Quali sono, secondo te, gli aspetti su cui il vostro istituto deve ancora lavorare in ordine di urgenza? Alcuni esempi possono includere:

- ✓ La definizione degli obiettivi della scheda di valutazione,
- ✓ la definizione degli obiettivi specifici che diventino basi dei percorsi da svolgere in classe,
- ✓ strumenti e modalità della raccolta di evidenze funzionali alla valutazione formativa e diagnostica durante le attività scolastiche,
- ✓ modi e tempi per la valutazione in itinere (formativa)
- ✓ costruzione dei giudizi descrittivi efficaci nella descrizione, ma non troppo onerosi per il docente,
- ✓ costruzione e svolgimento di unità di apprendimento che lavorino su abilità e competenze tenendo conto delle quattro dimensioni
- ✓ costruzione di verifiche che tengano conto delle 4 dimensioni

IL REGISTRO ELETTRONICO

I registri elettronici non sono costruiti per la scuola primaria e rendono complicata la nuova valutazione da molti punti di vista. Come dovrebbe essere un registro per diventare uno strumento che facilita il lavoro del docente in fase di raccolta di evidenze e valutazione?

C – Domande dell'intervista

1. Pensa a te stessa prima dell'entrata in vigore dell'Ordinanza 172 e adesso. Ti senti cambiata in qualche aspetto? Se si, in cosa?
2. La fine dell'anno è un momento di bilanci. Cambierai qualcosa nella tua didattica il prossimo anno? Se si, cosa?
3. Ti sembra che c'entri in questa decisione il percorso di formazione e riflessione attorno all'Ordinanza 172?
4. Ripensa agli ultimi due anni, ci sono uno o più momenti che ti tornano in mente perché sono state delle svolte nel tuo processo di costruzione di consapevolezze rispetto all'Ordinanza? Quali sono stati e perché li ricordi come così importanti?

5. Dopo due anni, ti sembra che avviare questo cambiamento abbia avuto senso? Secondo te per quali aspetti, se ci sono stati, ne è valsa la pena? Quali elementi invece non hanno avuto senso?
6. Ti sembra che il processo di implementazione sia stato e sia faticoso? Perché? Diresti che questa fatica è aumentata, diminuita o rimasta uguale in questi due anni? Se ci sono stati dei cambiamenti nella tua percezione della fatica, cosa li ha causati?

D - Strumenti per osservazione, progettazione, raccolta delle evidenze

D.1 - Progettazione – ES1 – ricerca-formazione

Disciplina: Italiano **Nucleo:** Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua **Classe:** 5

Traguardo (IINN): Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Obiettivo di apprendimento (da documento di valutazione): Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali.

Obiettivo specifico	Attività/verifica (breve descrizione)	Metodologie didattiche	Risorse proprie/fornite	Situazione Nota / non nota	Indicatori di apprendimento	Strumenti osservativi
Riconoscere e analizzare in testi aggettivi e pronomi	A coppie riconoscere in un testo dato gli aggettivi (mai stati presentati per tipologie), discussione in classe per definire quali fossero gli aggettivi e che strategie si possono usare per riconoscerli	Confronto tra coppie, discussione per arrivare a delle strategie,	Si potrebbe immaginare di fornire il numero degli aggettivi	Non nota	Quali aggettivi riconoscono? Quali tipologie di parole confondono con gli aggettivi? Quali aggettivi non riconoscono?	Analisi dei protocolli, tracce della discussione per far emergere le misconcezioni che li hanno portati ad individuare avverbi, nomi e verbi per aggettivi
	Classificare gli aggettivi individuati in famiglie simili, dare un nome (pivot) alle singole categorie, discussione per arrivare a definire delle categorie comuni			Non nota sia l'attività di classificare che il raggruppare aggettivi, visto che le tipologie non sono state presentate	Quali criteri usano per la classificazione?	
	Stessa attività coi pronomi					

D.2 - Progettazione – ES2 – laboratorio 2

D.2.1 Schede di progettazione

SCHEDA C di Es2

Scuola Primaria CLASSE _____ PLESSO _____

Docente/i _____

Disciplina

UD /Progetto:_____

(TRAGUARDI) COMPETENZE	TEMPI	CONOSCENZE/ CONCETTI	ABILITA' COGNITIVE	ABILITA' METACOGNITIVE	DIMENSIONE AFF./REL.	ELENCO ATTIVITA'

Scheda presentata in formazione

A cura di: Chiara Bertolini; Laura Landi – (Calvani, 2014; Baldacci, 2005; Pellerey, Grzadziel, 2011)
Classe: **Disciplina:** **Nucleo:**
Traguardo:

Obiettivo sulla scheda di valutazione:

Obiettivo specifico:

Attività per l'apprendimento e per la verifica (A/V)	**Aspetti relativi all'organizzazione didattica, alle metodologie ed alle strategie/tecniche didattiche**
Fase iniziale: Evento motivante (es. attivazione di preconoscenze; collegamento con attività/esperienze precedenti; uso di organizzatori anticipati, etc.) **Fase di sviluppo**: Azione didattica dell'insegnante: Consegna/e dell'insegnante:	

Fase finale: Modalità di chiusura (ricapitolazione, sintesi, formalizzazione di contenuti disciplinari; eventuali prodotti dell'attività; eventuale anticipazione dell'attività successiva). Indicare le strategie di individualizzazione e/o personalizzazione della didattica a cui si intende ricorrer	

Contesto noto / non noto	
Risorse fornite dall'insegnante	
Indicatori di autonomia	
Tempi	

Strumenti Osservativi:

D.2.2 Esercitazioni a Es2

D.2.2.1 Esercitazione 1

- Scegliere una disciplina;
- Leggere attentamente la descrizione di traguardi ed obiettivi di apprendimento all'interno delle Indicazioni Nazionali (2012) pr quelladisciplina;
- Riportare in tabella circa 10 verbi / azioni usati (solo una volta);
- Completare la colonna G/O: **G** quando i verbi sono **G**enerici/generali; **A** quando possono essere osservati.

Esempio: matematica……..

G /A	***VERBI/AZIONI:***
A	Classificare
G	Considerare

D.2.2.2 Esercitazione 2

Vi chiediamo di scegliere un obiettivo di apprendimento dal documento di valutazione del vostro istituto comprensivo e di indicare

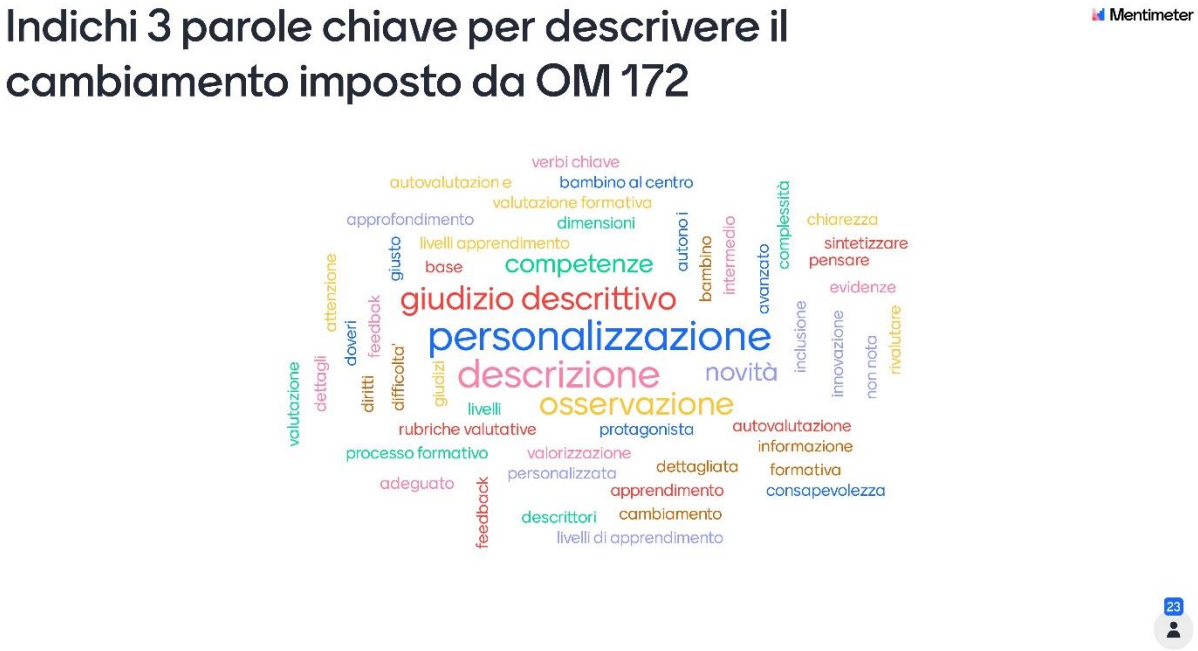
Classe	
Disciplina	

Nucleo	
Traguardo	
Obiettivo di apprendimento	

Poi vi invitiamo a scrivere alcuni (almeno 3) obiettivi specifici coerenti e funzionali al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento

D.2.3 Interazioni in plenaria in Es2

Figura 44 Word-cloud della plenaria del 23 novembre 2021



E - Strumenti per il LS

E.1 - Lesson Plan

A cura di: Chiara Bertolini; Maja Antonietti; Silvia Funghi; Laura Landi; Loretta Maffoni; Alessandro Ramploud

In rosso gli aspetti da definire perché specifici per la classe

Plesso: Classe:

Descrizione della classe

(composizione della classe; metodologie d'insegnamento prevalenti)

Contestualizzazione della lezione

(in quale percorso progettuale si inserisce il lesson study: pre-requisiti, obiettivi già conseguiti, obiettivi da raggiungere, traguardi e obiettivi di apprendimento (ii.nn.); possibili rilanci successivi)

Traguardo IINN: Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

Obiettivo di apprendimento (dal documento di valutazione: Ricavare informazioni esplicite e implicite dai testi (letti.)

Rilanci possibili: confrontare le risposte alle atre domande; raccontare con un testo scritto la passeggiata; collocare le immagini del bambino nei punti rilevanti della passeggiata, costruzione (con disegno, con un percorso reale costruito in cortile…) di un'altra passeggiata invisibili

Argomento/contenuto della lezione in oggetto

(titolo)

indovina cosa succede: una passeggiata invisibile – spiega le tracce

– visione della storia, risposta a coppie ad alcune domande inferenziali (su 6 immagini), discussione della risposta ad una delle immagini

Obiettivo/obiettivi della lezione

(obiettivo puntuale e minimo di 1h di lezione)

Ricavare informazioni da un testo per immagini compiendo inferenze a partire dagli elementi presenti

Quale è la finalità dell'osservazione? Mettere in luce la comprensione delle inferenze

(*obiettivo osservativo: autonomia o utilizzo delle risorse proprie*)

Comprensione, uso delle risorse, autonomia

Presentazione della lezione					
	Descrizione dell'attività	**Raggruppamenti**	**Tempi**	**intenzionalità educative** **(i perché delle scelte)**	**Osservazione**
Introduzione alla lezione e presentazione dell'argomento *(riepilogo alla classe, e specifica del topic del giorno)*	Buongiorno bambine e bambini, oggi faremo una lezione un po' speciale. Diventeremo dei detective per andare a capire dalle tracce lasciate cosa succede in una storia. La storia non ha le parole e dobbiamo osservare bene le immagini per capire cosa succede, concentratevi bene sui particolari. Intanto ve la faccio vedere tutta, il titolo è: "indovina cosa succede: una passeggiata invisibile" – Guardiamola senza commentare - *Visione della storia in silenzio (per due volte – temporizzata con 6 sec a slide) – l'insegnante legge "segui le tracce"*	X Grande gruppo ❑ Piccolo gruppo ❑ Coppia ❑ Individuale	10 min	Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago	**Che cosa osservare?** autonomia **Quali indicatori comportamentali *?*** Fanno domande Commentano tra loro Guardano lo schermo **Come** *(quale strumento osservativo utilizzare: video; resoconto carta e penna; griglie osservative; schemi di codifica)***?** Resoconto carta e penna

Formulazione/consegna dell'attività del giorno	Adesso andremo a riguardare alcune immagini della storia. Ognuno di voi ha un fascicolo. In ogni pagina c'è una immagine o due e delle domande ed ogni coppia insieme dovrà rispondere alle domande. Prima dovrete confrontarvi e poi ognuno scriverà la risposta sul proprio fascicolo.		5 min	*(esplicitazione delle problematiche che si vogliono mettere in luce)* Il testo presenta una passeggiata di un bambino ed un cane della quale sono visibili solo le tracce… a partire da queste si chiede a bambine e bambini di immaginare alcune possibili azioni dei personaggi rispondendo ad alcune domande inferenziali specifiche per le singole domande. Si richiedono complicate inferenze, perché da immagini bidimensionali (le orme) bisogna arrivare ad immaginarsi azioni tridimensionali di vari personaggi. Inoltre si chiede di mantenere una coerenza nell'intera passeggiata, con elementi che ritornano (direzione delle orme, legnetto…)	
Presentazione/chiarimenti dell'attività del giorno (Possibili domande?) (indicare le risorse che si intendono mettere a disposizione della classe e le modalità di impiego)	Mi raccomando confrontatevi prima di rispondere. Pensate bene alla risposta, anche se è un'attività nuova so che avete la capacità per svolgerla al meglio. (Se la classe si blocca si da subito altrimenti dopo 5-10 min) Se dopo esservi confrontati non sapeste trovare una risposta potete alzare la mano e vi porterò una busta con degli aiuti.			*(motivazione della scelta delle attività, dei materiali e delle modalità)*	

Svolgimento dell'attività					
	Descrizione dell'attività	**Raggruppamenti**	**Tempi**	**intenzionalità educative** **(i perché delle scelte)**	**Osservazione**
Svolgimento dell'attività	Attività a coppie Abbastanza omogenee tenendo conto (Pagine scelte – le domande sono in fondo nell'analisi dei materiali) 2 – 6 – 9/10 – 11/12 – 13 – 17 Sulla lim vengono proiettate le immagini a colori temporizzate ogni 3.5 minuti.	❑ Grande gruppo ❑ Piccolo gruppo X Coppia ❑ Individuale	20 min		**Che cosa osservare?** Comprensione e autonomia cooperazione **Quali indicatori comportamentali?** - chiede aiuto all'adulto - Negozia le risposte col compagno? - Correttezza del compito - Rispetto dei tempi - Riescono a mettersi d'accordo - Uno cerca di imporsi - Uno cede - Fa tutto uno da solo - Ascolto? **Come?** Griglia osservativa
Discussione sui metodi risolutivi					

	Descrizione dell'attività	Raggruppamenti	Tempi	intenzionalità educative (i perché delle scelte)	Osservazione
Presentazione dell'attività da parte degli studenti	Lettura delle risposte a delle domande della pagina 13, una per volta (a seguire discussione) – Raccogliendo le risposte sulla lavagna / LIM – La coppia risponde a turno	❑ Grande gruppo (un osservatore scrive alla LIM un riassunto delle risposte per parole chiave, mettendo vicine le risposte diverse)	10 min		**Che cosa osservare?** **Quali indicatori comportamentali?** **Come?**
Discussione dei vari metodi risolutivi	Discussione sulle risposte diverse "da cosa hai capito che, cosa hai visto che ti ha fatto capire che…?, le de risposte potrebbero stare insieme?"		15 min	Confrontare le risposte individuando somiglianze e differenze, informazioni a sostegno di una risposta o dell'altra, risposte incomplete che si possono completare a vicenda	

Conclusioni					
	Descrizione dell'attività	**Raggruppamenti**	**Tempi**	**intenzionalità educative** **(i perché delle scelte)**	**Osservazione**
Ricapitolazione e sottolineatura, da parte dell'insegnante, del punto principale della lezione	Oggi abbiamo visto che proprio come un libro a parole non ci dice tutto, anche un libro per immagini non ci dice tutto e dobbiamo usare l'osservazione e le nostre idee per capire bene la storia	❑ Grande gruppo		*(motivazione delle scelte fatte in relazione alle proprie finalità e alle indicazioni nazionali)*	**Che cosa osservare?** **Quali indicatori comportamentali?** **Come?**

E.1.1 Analisi dei materiali per la lezione

Analisi materiali - *(quali; organizzati in che modo; motivazione della scelta)*

Albi illustrati: Passeggiata invisibile

Collegamento tra impronte ed immagini finali… l'impronta fa subito indizio – più breve, più sintetico – molte inferenze possibili

Pagine

2 – cosa succede? Perché alcune impronte sono rosa ed altre sono grigie? (che termini usa? Bambino? Cane? Letto? Vestirsi? Prepararsi? Bagno?

6 – come mai il cancello è aperto? Perché le impronte grigie chiaro (magari segnandole con al freccia) si interrompono?

9/10 – cosa succede? E da cosa lo capisci?

11/12 – come mai ci sono tante impronte sotto l'albero? in che direzione vanno le impronte? Perché?

13 – cosa raccontano le impronte verdi e perché hanno una riga in mezzo? Cos'è il punto nero di fianco alle impronte rosse? Cos'è la chiazza gialla?

17 – perché hanno fatto la passeggiata? Da cosa lo capisci?

Risorse fornite:

Per tutti: immagini della storia da analizzare sui fascicoli individuali in bianco e nero con le impronte ripassate a colori; immagini da analizzare a colori proiettate sulla lim; una fotocopia complessiva di tutte le immagini a colori

Per le coppie che lo chiedessero: una busta con le immagini riepilogative delle azioni del bambino poste in fondo al libro – e il suggerimento: "prova a trovare l'immagine che risponde alla domanda"

Per la discussione finale: ricapitolazione sintetica di un adulto delle risposte delle coppie scritta alla Lim

E.2 - Osservazione della PRESENTAZIONE DELLA LEZIONE

Che cosa osservare? - autonomia - **FOCUS sui bambini**

Esempi di indicatori comportamentali - Fa domande; Commenta con altri; Guarda lo schermo; muove la testa sulla base del cambiamento delle immagini sullo schermo; cambia espressione dimostrando divertimento, interesse, noia……

Tempo	Cosa succede/cosa fa l'insegnante (rapidamenteper capire cosa sta succedendo in classe)	B1 G.	B2 R.	B3 A.	B4 E.
	Introduce	Ascolta la maestra.	Fa domande generiche.	Ascolta in silenzio.	Manifesta entusiasmo facendo gridolini di gioia.
	Fa vedere il libro 1 volta	Guarda lo schermo con attenzione e interesse.	Guarda lo schermo e sgrana gli occhi dimostrando interesse.	Guarda lo schermo e cambia espressione dimostrando interesse.	Guarda lo schermo e ascolta con attenzione.
	Fa vedere il libro 2 volta	Guarda lo schermo con interesse. Partecipa con lo sguardo. Segue in silenzio.	Guarda le immagini con interesse. Muove la testa sulla base del cambiamento delle immagini sullo schermo.	Mantiene la concentrazione e il silenzio. Gli occhi sono sgranati.	Osserva molto attentamentelo schermo. La postura e lo sguardo indicano interesse.
	Lancia attività	Osserva il fascicolo e si prepara a lavorare. Commenta con Riccardo e parlano delle immagini.	Si confronta subito con Giulia e sfoglia il fascicolo.	Pensa da sola. Si guarda intorno. Rimane in silenzio.	Guarda le immagini a colori. Riflette da solo. Rimane in silenzio.

E.3 - Osservazione dello SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITA'

Che cosa osservare? - Autonomia e cooperazione

	Autonomia	**Cooperazione**

	Chiede aiuto generico all'adulto	Si blocca	Lascia fare al compagno	Si confronta col compagno	Fa domande mirate all'adulto	Si blocca e chiede la risorsa aggiuntiva	Litigano (indicatore di coppia)	Si accordano (indicatore di coppia)	Non si accordano (indicatore di coppia)	Accetta senza esprimere il suo punto di vista	Cerca di imporsi	Fa tutto da solo
CoppiaA							NO	Sì	NO			
B1- G		Sì	No	Sì	Sì	Sì				NO	1 VOLTA	NO
B2 – R	Sì	Sì	Più volte	Sì	Sì	Sì				Spesso	NO	NO
CoppiaB							No	Sì	No			
B1 – A	Sì	Sì	Sì	Sì, ma tende ad ascoltare.	No	Sì				Sì	NO	No
B2 - E	Sì	Sì	NO	Sì, ma non ascolta le sue risposte	Sì	Sì				NO	Sì	Sì

Uso delle risorse - indicare le occorrenze	chiede la risorsa all'insegnante	L'insegnante da la risorsa non richiesta	Usa le immagini di bimbo e cane	Consulta il libro
CoppiaA	Sì	No	No	Sì
B1- G				
B2 – R				
CoppiaB	Sì	No	Sì	Sì
B1 – A				
B2 - E				

E.4 Domande guida per la riprogettazione

- Come era il clima della classe? La proposta ha coinvolto bambine e bambini? In tutte le sue parti?
- L'insegnante ha seguito il lesson plan? Le scelte fatte dal gruppo di progetto si sono dimostrate efficaci rispetto allo svolgimento della lezione e all'obiettivo didattico, cioè far ragionare tutti i bambini sulle inferenze? Nelle parti in cui l'insegnante non avesse seguito il lesson plan, la scelta si è dimostrata funzionale? Come?
- Quali criticità sono emerse durante la lezione? Quali potenzialità rispetto a modalità di svolgimento che non applicavate?
- Gli strumenti osservativi sono stati funzionali, facili da usare? Consentono di osservare le dimensioni di autonomia ed utilizzo delle risorse che ci interessavano? Potrebbero essere migliorati? Come?
- Come è andata la discussione finale? Bambine e bambini hanno parlato tra loro? Hanno argomentato le scelte? Sono arrivati ad una risposta condivisa?

F - Analisi di focus group e interviste

F.1 Libro dei codici per Focus Group ed Interviste

1 Parole chiave

Le parole con cui le docenti connotano l'Ordinanza rispondendo alla domanda: "Con quali parole connoteresti l'Ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti dalla scuola?". Sono distinte, attraverso sottocodifiche in: neutre, positive e negative.

1.1 Parole chiave >> negative

Espressioni chiaramente negative - "inopportuna", "salto nel vuoto"
o che si presentano come ambigue, ma risultano negative riferendole al contesto contesto - "complessità e complicazione"

1.2 Parole chiave >> positive

Parole che esprimono concetti

1. chiaramente positivi - "progresso"; "miglioramento"
2. la cui positività si evince dal contesto - "cambiamento sistemico", "processo"
3. positivi, pur facendo riferimento alla necessità di impegno e lavoro - "interessante sfida"

1.3 Parole chiave >> neutre

Parole che fanno diretto riferimento a:

1. elementi presenti nell'Ordinanza, non connotati, come ad esempio "noto, non noto", "autonomia";

2. concetti bivalenti, insieme positivi e negativi o non chiaramente identificabili come tali, neanche facendo riferimento all'intorno linguistico, come ad esempio "progresso occulto", "un progresso probabilmente ci sarà", "ritorno al passato"

2 Aspetti negativi

I dubbi che i docenti hanno maturato sull'impianto generale della riforma e la sua applicabilita'.
Sono codificati tutti gli elementi di negatività che i docenti riferiscono alla riforma: lamentele sul modo in cui si è arrivati all'Ordinanza, appesantimenti del lavoro, mancanza di strumenti per applicarla, difficoltà nello spiegarla a sè stessi e al di fuori dell'ambiente scolastico, confusione tra le difficoltà proprie della riforma e gli appesantimenti dovuti alle scelte del proprio istituto.

2.1 Aspetti negativi >> tra un pò si torna a cambiare

La paura espressa da molte docenti che il cambiamento non duri e che si torni indietro, o perchè non si riuscirà ad estendere alla secondaria di primo grado, o perchè comunque alla primaria ci sono riforme in continuazione che fanno e disfano senza una direzione precisa.

2.2 Aspetti negativi >> Critiche all'impianto dell'Ordinanza

Si esprimono dubbi sull'impianto generale della riforma o su alcune sue parti. Le insegnanti:

1. non la vedono come un cambiamento reale - "per me non è cambiato niente, di fatto spiegare meglio come è fatto un bambino si poteva fare anche dopo avergli dato un voto, il feedback si è sempre dato, i livelli non sono altro che voti mascherati, le insegnanti non hanno mai attribuito un voto facendo la media matematica, si è sempre tenuto conto del processo"; "questi non sono i veri problemi della scuola si poteva affrontare altre difficoltà che stiamo vivendo come mancanza totale di risorse e poi lo vedo come un'altra volta far vedere che è stato fatto qualcosa ma di fatto non è stato fatto nulla se non farci lavorare di più"
2. restano convinte che il voto fosse un modo migliore per comunciare "le valutazioni sono ancora più penalizzanti per i bambini. Già nella riforma il fare riferimento alla situazione nota e non nota, l'immaginare l'utilizzo di risorse proprie, sono elementi molto penalizzanti per gli alunni in difficoltà o con una situazione familiare che li sostiene meno."
3. non sono convinte di altri aspetti non direttamente connessi con il voto numerico - "ha poco senso anche che ogni scuola valuti e scelga i propri obiettivi, non ci possono essere tutte pagelle diverse, non ci si può muovere tutti in maniera diversa anche rispetto alla struttura del documento di valutazione"
4. ritengono alcuni aspetti incongruenti "io trovo sbagliata l'idea che per valutare bisogna aver messo il bambino davanti ad un contesto non noto, di fatto prima valuto e poi spiego?"
5. vedono come sbagliato il fatto che ci si limiti alla scuola primaria e si parta da lì - "di fatto si rischia che tutto il lavoro che facciamo sui rinforzi sul tener conto degli obiettivi, sul valutare i processi venga vanificato dal fatto che non succede alle scuole medie".

2.3 Aspetti negativi >> mancanza di strumenti

Al di là dell'essere d'accordo o meno con il cambiamento, si esprimono dubbi:

1. sulla possibilità reale di applicare quanto richiesto dall'Ordinanza, date le condizioni oggettive in cui si trova la scuola. I problemi identificati vanno dall'eccessivo numero di alunni da osservare, alla scarsità dei momenti di compresenza, al poco tempo per le insegnanti per fare le cose durante l'orario di servizio, all'eccessivo numero di classi da seguire, agli strumenti tecnici inadeguati.

"basterebbe anche qualche volta non dover fare l'intervallo. Avere qualcuno che guardasse i bambini così durante l'intervallo tu lavori su quello che hai fatto al mattino. Così non ti scappano le idee non dimentichi, puoi sul momento registrare tutto quello che hai in testa, a caldo. Noi dobbiamo far tutto"
"il problema è riuscire a scrivere, a tenere traccia, mentre non abbiamo il tempo. Potrei farlo se avessi una classe di 10 alunni"

2. sulla difficoltà di applicare una riforma complessa e radicale senza un dialogo continuativo tra insegnanti ed esperti

"se vuoi fare una riforma davvero ci voleva un esperto per classe, 5 ore al tempo normale e 8 ore al tempo pieno. Se non ci sono le persone per fare questo allora non ti imbarchi su una riforma."

3. sulla chiarezza delle Linee Guida e delle formazioni, che non avrebbero dato un quadro preciso alle insegnanti da seguire e su cui innestare le proprie sperimentazioni

2.4 Aspetti negativi >> rapporti con extra scuola

L'idea delle insegnanti rispetto a come la riforma influenza il rapporto con i genitori è misto. Qui raccogliamo tutte le impressioni negative rispetto all'impossibilità per i genitori di comprendere o accettare questo nuovo tipo di valutazione e alle difficoltà di comprensione e sostegno dei propri figli che questo tipo di valutazione crea ai genitori..

"sono ancorati al come va? Bene, male, no? Quindi ecco, sarebbe insomma da formare anche loro."
"quando una mia alunna è andata a casa con una verifica su cui ho scritto "guarda su questa cosa potresti lavorarci meglio magari forse di stare un po più attenta perché mi sembra errori di distrazione etc.". La bambina dice, ma la mamma vuol sapere che voto ho preso."
"i genitori non hanno capito niente delle pagelle di questi due anni. Quindi sarebbe anche interessante che qualcuno si facesse due domande se alle famiglie, come è la percezione di queste pagelle alle famiglie, che sono i nostri clienti tra virgolette, giusto?" (incontro con Patrizia-20220620_151230-Registrazione della riuni, Pos 102)

2.5 Aspetti negativi >> Implementazione dell'Ordinanza troppo rapida e poco riflessiva

Le insegnanti indicano difficoltà non con la riforma in sè o con il suo impianto, ma con i tempi di implementazione troppo stretti e che non hanno consentito la riflessione. Una riforma complessa avrebbe avuto bisogno di molta riflessione prima di essere implementata, si sarebbe dovuto introdurre il cambiamento in maniera graduale con dei passaggi formativi a monte dell'implementazione. "dato come abbiamo lavorato, la fretta dell'implementazione, non è cambiato niente, stiamo semplicemente traducendo i vecchi voti in livelli."
"prima fanno la riforma poi ci dicono di aggiornarci. Cioè prima ci aggiornano, poi ci fanno sperimentare, poi introducono la riforma con i genitori perché il fatto che avessimo la componente genitori a cui dar seguito non ci ha permesso di sperimentare veramente."

2.6 Aspetti negativi >> scelte di istituto?

Si codificano gli aspetti oggetto di critiche da parte delle docenti che, però, sono frutto di scelte dell'istituto e non obbligatori sulla base dell'OM172. "E poi ci sono dei bambini che a certi obiettivi non arriveranno mai, gli obiettivi della scheda sono troppo alti."

3 Aspetti positivi

Le potenzialità dell'Ordinanza che hanno già portato a cambiamenti positivi nella quotidianità, oppure che porteranno a questi cambiamenti con il tempo e la riflessione, insieme a ciò che non ci mancherà della vecchia valutazione.

3.1 Aspetti positivi >> cambiamenti possibili

Tutte quelle potenzialità della riforma, quei cambiamenti che la riforma rende possibili, che non sono ancora pienamente entrate nella vita della scuola, ma che potranno essere adottate ed andare a regime con il tempo. "A me non piaceva che l'insegnante si potesse 'inventare' il giudizio sulla base della propria immaginazione, il fatto che non ci fosse una linea comune per me era un problema, quindi questa è una potenzialità della riforma che mi piace, ci aiuta a dare dei giudizi sempre più oggettivi, poi sono d'accordo che costruiti così sono un po' troppo limitanti, ma quella era una potenzialità della riforma" 1-B-3
"se davvero si riesce ad applicare nei percorsi didattici i cambiamenti che l'Ordinanza implica, è chiaro che il percorso di apprendimento diventa qualcosa di più sfidante, più stimolante, che permetta a noi di osservare meglio il bambino, quindi di accompagnarlo meglio nel percorso, eccetera. Quindi penso solo alle situazioni complesse e al potenziale che sta per noi insegnanti, nel dover trovare quali possono essere queste famose risorse, come i bambini le possono usare" 2-A-2
"magari aiuta anche gli indecisi, no? Quelli che avevano paura erano titubanti, no? Offre uno strumento di più. Magari è uno un ulteriore strumento per chi magari finora non l'aveva neanche considerata quest'ottica. In tutto, quindi voglio sperare che spinga sempre di più i colleghi, le colleghe a questa a questa, a questa riflessione." intervista (Sost-Es2)

3.2 Aspetti positivi >> passato da non rimpiangere

Quali sono gli aspetti della vecchia valutazione che non ci mancano

3.3 Aspetti positivi >> dimensione collegiale

I riferimenti alla dimensione della collegialità tra docenti come valore, come momento di confronto, sostegno nelle difficoltà, gruppo con il quale coprogettare. L'OM172 come opportunità per vivere ancora di più questa collegialità ed applicarla a settori in cui l'insegnante si muove ancora in maniera individualistica, come quello della valutazione.

3.4 Aspetti positivi >> rapporti con extra scuola

Il rapporto con le famiglie, con enti esterni, ma anche con le competenze che i bambini acquisiscono all'esterno, tutto ciò che di positivo può emergere da questo scambio.

4 work in progress

Tutti quei cambiamento in atto o potenziali che non sono nè positivi nè negativi, ma passaggi intermedi nell'acquisizione della nuova valutazione, con domande aperte e comprensioni parziali raggiunte.

4.1 work in progress >> Bisogni Educativi Speciali

Riferimenti alla difficoltà di usare questa valutazione per i ragazzi con BES e anche delle differenti possibilità per insegnanti di sostegno e curricolari nell'applicare l'OM172

4.2 work in progress >> costruire rapporto con genitori

La nuova valutazione e i genitori che hanno ancora bisogno di tempo per capirla

4.3 work in progress >> dialogo col passato

Questa riforma non nasce nel vuoto, ma si basa su percorsi formativi fatti (ICF, progettazioni di istituto con strumenti, compito autentico...) e le nostre consapevolezze professionali, non dobbiamo buttare via tutto, ma ripensare quello che facevamo con occhi diversi ed arricchire gli sguardi che sperimentazioni del passato ci aveva fatto aprire

4.4 work in progress >> giudizio descrittivo, mah?

cosa si intende davvero per giudizio descrittivo? Una fotografia del bambino? una descrizione puntuale di come raggiunge un obiettivo? basta il livello? Come cambia lo sguardo del docente grazie alla costruzione e formulazione del giudizio descrittivo

4.5 work in progress >> poca chiarezza sulla riforma

le insegnanti presentano come consapevolezze degli aspetti che non si trovano nella OM172 o sono addirittura contrari ad essa o esprimono dubbi su come applicarla

5 nuove consapevolezze

prendersi più tempo in classe per l'osservazione, sviscerare gli obiettivi, attivare processi di autovalutazione

5.1 nuove consapevolezze >> osservazione e valutazione

Spostamenti e nuove consapevolezze rispetto alla cultura della valutazione, sono elementi che le docenti avrebbero potuto/dovuto maturare già prima dell'Ordinanza, ma che invece emergono adesso come una scoperta. La professionalità docente impone al singolo le responsabilità di valutare sulla base delle osservazioni e delle evidenze che raccoglie. Questo rende impossibile creare standard e repertori perchè la valutazione è sempre personale, non si può fare cliccando qualcosa di preimpostato

5.2 nuove consapevolezze >> valutazione criteriale

Frasi che dimostrano che la docente ha capito la differenza tra valutazione descrittiva senza riferimenti che fa la "fotografia" di un bambino, e la valutazione criteriale che fotografa come quel bambino in quel momento raggiunge l'obiettivo di apprendimento. Quindi ruolo delle dimensioni e dei livelli, ma anche consapevolezza che quando si parla di "percorso" si intende il raggiungimento di obiettivi di apprendimento che portano verso i traguardi di competenza e non genericamente tenere conto che qualche studente è più svantaggiato e premiarlo con un voto positivo.

5.3 nuove consapevolezze >> ruolo discenti

la nuova valutazione mette al centro l'allievo, dandogli un ruolo più attivo nel suo percorso di apprendimento, ma anche dando maggiori strumenti all'insegnante per conoscerlo meglio, sia in termini di osservazioni puntuali, che in termini di doversi fermare e scrivere feedback o valutazioni, creando occasioni per processi riflessivi

5.4 nuove consapevolezze >> processi ricorsivi

La valutazione serve a tenere le fila,la traccia di un percorso, non è un punto di arrivo, ma una ripartenza sia per gli alunni, che sapendo dove si trovano nel loro percorso di apprendimento possono intraprendere i passi successivi, sia per i docenti che hanno degli strumenti in più per capire come procedere, sia con il singolo che con la classe

5.5 nuove consapevolezze >> modifiche alla didattica

Consapevolezza che per cambiare la valutazione con un approccio criteriale verso la certificazione delle competenze bisogna cambiare la didattica

6 formazione

Tutti gli aspetti che fanno riferimento alla formazione, in particolare quella svolta a vario titolo, con punti di forza e di debolezza

6.1 formazione >> riferimenti a percorsi di formazione ad hoc

Le docenti nel rispondere ad altre domande fanno riferimento alla formazione svolta nell'istituto, sia per esprimere dubbi, che per confermare elementi compresi, che per porre domande

6.2 formazione >> riferimenti ai webinar

Nel rispondere ad altre domande le insegnanti fanno riferimento a quanto appreso e sentito, sia in positivo che in negativo, durante i webinar del gruppo di lavoro ministeriale.

6.3 formazione >> consapevolezze acquisite

Riferimento esplicito a nuove consapevolezze ed abilità acquisite grazie alla formazione

6.4 formazione >> note positive

Le insegnanti tracciano un quadro di quali elementi hanno reso efficace o no il percorso formativo affrontato. Tra gli altri elementi emerge che il professionista in azione funziona per esempi, si muove meglio partendo dal concreto ed arrivando all'astratti, dal particolare al generale

6.5 formazione >> note negative

Qualsiasi espressione critica rispetto alla formazione effettuata, comprese quelle riguardanti la tempistica con cui è stato svolto il lesson study

6.6 formazione >> elementi di efficacia della formazione

Che caratteristiche ha una formazione efficace? Come va organizzata? Perchè una formazione di questo tipo è efficace piuttosto che un'altra?

6.7 formazione >> confronto a più voci

Confrontarsi dopo aver cercato di mettere in pratica e costruire delle cose e farlo con formatori e colleghi rende più efficace e comprensibile la formazione. Il confronto deve avvenire a più voci, anche tra persone con professionalità diverse.

6.8 formazione >> lesson study - si

Qualsiasi riferimento positivo o negativo al lesson study come metodologia di formazione e auto-formazione docenti.

6.9 formazione >> lesson study - no

Qualsiasi riferimento positivo o negativo al lesson study come metodologia di formazione e auto-formazione docenti.

7 percezione di efficacia

Quanto sono pronte le insegnanti a mettersi in gioco, a mettere in discussione le proprie certezze, a cambiare anche senza avere tutte le indicazioni sul come. Sono i campi che danno conto di resistenze, o blocchi, o di spostamenti verso una maggiore sicurezza, oppure dove si rimane incerte, oppure dove servirebbero delle trasformazioni a livello di istituto.

7.1 percezione di efficacia >> tra teoria e applicazioni pratiche

Aspetti ampiamente trattati nelle formazioni, per cui non si capisce se la necessità sia ancora formazione o piuttosto mettere in pratica quanto appreso e confrontarsi per trovare punti di forza e di debolezza. Si parla di tante cose che si sono capite a livello teorico, ma che si fa ancora fatica a mettere in pratica. Si parla di incertezze e si traccia una via per superarle attraverso il confronto e la sperimentazione.

7.2 percezione di efficacia >> ancora formazione

Aspetti che ancora non sono chiari, o non sono stati trattati per niente, su cui si vorrebbe altra formazione

7.3 percezione di efficacia >> cambiamenti organizzativi e strutturali

Cambiamenti all'organizzazione, agli strumenti utilizzati, alla distribuzione oraria, ma anche al documento di valutazione, al curricolo di istituto... resi necessari per applicare bene la riforma

7.4 percezione di efficacia >> confusione ed insicurezza

Si esprime difficoltà, fatica, insicurezza senza prospettive

7.5 percezione di efficacia >> insicurezza trasformativa

nell'esprimere incertezza, crisi, il mettersi in discussione rispetto all'Ordinanza e alla sua applicazione, si parla anche del potenziale superamento di questo stato, di come dalla crisi nasca un miglioramento, una crescita... Un cambiamento grande mette in crisi i processi automatici, i formati pedagogici e quindi crea iniziale insicurezza, deve crearla, perchè prima di costruire il nuovo bisogna far emergere e mettere in discussione il vecchio

8 domande generative

Domande che vanno al di là dell'Ordinanza e interrogano su significati e modalità della valutazione

F.2 Focus Group

Tabella 60 Quadro riassuntivo dell'incidenza dei subcodici nell'analisi dei Focus Group

1 Parole chiave	0
1.1 negative	28
1.2 neutre	20
1.3 positive	22
2 Aspetti negativi	0
2.1 Critiche all'impianto	22
2.2 mancanza di strumenti	25
2.3 rapporti con extra scuola	11
2.4 Implementazione troppo rapida e poco riflessiva	10
2.5 scelte di istituto?	8
3 Aspetti positivi	0
3.1 cambiamenti possibili	10
3.2 passato da non rimpiangere	5
3.3 dimensione collegiale	36
3.4 rapporti con extra scuola	14
4 work in progress	0
4.1 Bisogni Educativi Speciali	12
4.2 costruire rapporto con genitori	12
4.3 dialogo col passato	11
4.4 giudizio descrittivo, mah?	14

4.5 poca chiarezza sulla riforma	16
5 nuove consapevolezze	0
5.1 osservazione e valutazione	23
5.2 valutazione criteriale	13
5.3 ruolo discenti	17
5.4 processi ricorsivi	11
5.5 modifiche alla didattica	19
6 formazione	0
6.1 riferimenti formazione ad hoc	29
6.2 riferimenti webinar	2
6.3 consapevolezze acquisite	18
6.4 note positive	23
6.5 note negative	17
6.6 elementi di efficacia	21
6.7 confronto a più voci	13
6.8 lesson study – si	9
6.9 lesson study – no	6
7 percezione di efficacia	0
7.1 tra teoria e applicazioni pratiche	20
7.2 ancora formazione	8
7.3 cambiamenti organizzativi e strutturali	32
7.4 confusione ed insicurezza	12
7.5 insicurezza trasformativa	12
8 registro	41
9 domande generative	6

Tabella 61 Codifica delle **parole chiave** *suddivise per positive, negative e neutre, con indicazione dei segmenti codificati e focus group di riferimento. In fondo ad ogni raggruppamento i totali e relative percentuali.*

	Documento	Segmenti codificati	Es2 - A	Es2 - B	Es2 - C	Es1 - A	Es1 - B
Positive	Es1 - B, Pos 8	condivisibile nei principi	0	0	0	0	1
	Es1 - A, Pos 11	Progresso	0	0	0	1	0
	Es1 - A, Pos 17	Progresso	0	0	0	1	0
	Es2 - C, Pos 8	'attenzione al processo	0	0	1	0	0
	Es2 - C, Pos 16	punto di ripartenza	0	0	1	0	0
	Es2 - B, Pos 14	"cambiamento sistemico"	0	1	0	0	0
	Es2 - B, Pos 14	"rivoluzionaria"	0	1	0	0	0
	Es2 - B, Pos 14	"comunità inclusiva"	0	1	0	0	0
	Es2 - B, Pos 23	Cambiamento	0	1	0	0	0
	Es2 - B, Pos 23	Miglioramento	0	1	0	0	0
	Es2 - B, Pos 24	Trasparenza	0	1	0	0	0
	Es2 - B, Pos 24	Coerenza	0	1	0	0	0

	Es2 - B, Pos 29	cambiamento di di ottica	0	1	0	0	0	
	Es2 - B, Pos 35	Il bambino, appunto, posto al centro	0	1	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 2	interessante sfida	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 6	cambiamento di prospettiva	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 7	valutazione, diciamo tra virgolette parlante	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 9	cambio di prospettiva	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 10	Personalizzazione	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 12	Sfida	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 12	Processo	1	0	0	0	0	
	Es2 - A, Pos 14	valorizzare il percorso didattico e educativo di ogni alunno	1	0	0	0	0	
		Totale positive	8	9	2	2	1	22
			36%	41%	9%	9%	5%	100%
Negative	Es1 - B, Pos 2	Falsi cambiamenti	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 2	Riforma formale – si concentra sulla forma	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 3	entusiasmo subito, poi delusione	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 4	poco tempo	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 5	Incoerente	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 6	Frettolosa	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 6	Improvvisata	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 7	lasciate sole	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 8	ostica e difficile nelle modalità	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 9	Approssimata	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 9	Macchinosa	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 9	poco pratica	0	0	0	0	1	
	Es1 - B, Pos 10	Caotica	0	0	0	0	1	
	Es1 - A, Pos 5	Scaricabarile	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 13	Difficoltà	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 14	salto nel vuoto	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 15	complessità e complicazione	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 16	fuori tempo	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 16	Inopportuna	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 17	salto nel vuoto	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 17	da soli	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 19	Mancanza di gradualità	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 20	inversione dei tempi,	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 21	vivere sulle nostre spalle	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 23	non è condivisa	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 24	non è giusto	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 28	inopportuno dei tempi e delle modalità	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 28	Facciata	0	0	0	1	0	
		Totale Negative	0	0	0	15	13	28
			0%	0%	0%	54%	46%	100%
Neutre	Es1 - A, Pos 11	"Progresso occulto"	0	0	0	1	0	
	Es1 - A, Pos 13	un progresso probabilmente ci sarà	0	0	0	1	0	

Es2 - C, Pos 2	"giudizio descrittivo"	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 5	"ritorno al passato"	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 9	importanza all'osservazione	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 11	responsabilità della valutazione e della documentazione	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 14	"insegnamento trasversale"	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 15	"osservazione ancora più attenta"	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 18	descrizione analitica	0	0	1	0	0	
Es2 - C, Pos 19	"valutazioni in itinere"	0	0	1	0	0	
Es2 - B, Pos 14	"ottica di competenze"	0	1	0	0	0	
Es2 - B, Pos 34	"processo"	0	1	0	0	0	
Es2 - B, Pos 34	"noto non noto"	0	1	0	0	0	
Es2 - B, Pos 34	Autonomia	0	1	0	0	0	
Es2 - B, Pos 35	"obiettivo specifico"	0	1	0	0	0	
Es2 - B, Pos 35	valutazione formative	0	1	0	0	0	
Es2 - A, Pos 9	stimolo all'osservazione	1	0	0	0	0	
Es2 - A, Pos 11	"raccolta che può essere di osservazioni ed informazioni"	1	0	0	0	0	
Es2 - A, Pos 13	"ripensamento e una focalizzazione sul nostro ruolo docente"	1	0	0	0	0	
Es2 - C, Pos 8	valutazione formative	0	0	1	0	0	
	Totale neuter	3	6	9	2	0	20
		15%	30%	45%	10%	0%	100%
	TOTALI	11	15	11	19	14	70
		16%	21%	16%	27%	20%	100%

Tabella 62 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Aspetti Negativi**, *con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group.*

Aspetti negativi	**Critiche all'impianto**		**OM172 o scelte istituto?**	**Mancanza di strumenti**		**Tempi troppo stretti**		**rapporti con extra scuola - negativo**		**Totale - aspetti negative**	
Es1 - B	11	50%	7	7	28%	6	60%	3	25%	35	44%
Es1 - A	9	40%	0	9	36%	4	40%	5	42%	28	35%
Es2 - C	1	5%	1	7	28%	0	0	1	8%	10	13%
Es2 - B	0	0%	0	0	0%	0	0	3	25%	3	4%
Es2 - A	1	5%	0	2	8%	0	0	0	0%	3	4%
Totale	22	100%	8	25	100%	10	100%	12	100%	77	100%
	29%		10%	32%		13%		16%		100%	

Tabella 63 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Aspetti Positivi**, *con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group.*

Aspetti Positivi	**cambiamenti possibili**	**%**	**cosa buttare**	**%**	**dimensione collegiale**	**%**	**rapporti con extra scuola**	**%**	**Aspetti positivi**	**%**
Es1 - B	1	10%	0	0%	2	6%	0	0%	3	5%
Es1 - A	2	20%	0	0%	5	14%	5	36%	12	18%

Es2 - C	2	20%	0	0%	10	28%	1	7%	13	20%
Es2 - B	2	20%	2	40%	8	22%	6	43%	18	28%
Es2 - A	3	30%	3	60%	11	31%	2	14%	19	29%
Totale	10	100%	5	100%	36	100%	14	100%	65	100%
	15%		8%		55%		22%		100%	

Tabella 64 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Work in Progress**, *con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group.*

	Bisogni Educativi Speciali	**costruire rapporto con genitori**		**dialogo col passato**		**giudizio descrittivo, mah?**		**poca chiarezza sulla riforma**		**work in progress**
Es1 – B	1	1	8%	0	0%	1	7%	4	25%	7
Es1 – A	2	8	67%	1	9%	2	14%	4	25%	18
Es2 – C	7	0	0%	5	45%	6	43%	4	25%	23
Es2 – B	2	3	25%	2	18%	3	21%	4	25%	15
Es2 – A	0	0	0%	3	27%	2	14%	0	0%	5
Totale	12	12	100%	11	100%	14	100%	16	100%	68
	19%	19%		16%		22%		24%		100%

*Tabella 65 Codifiche dei sottocodici relativi al rapporto con i genitori, suddivisi nei tre temi (***work in progress, aspetti positivi, aspetti negativi***) e per focus group.*

	work in progress		**positivo**		**negativo**		Totale rapporto coi genitori	
Es1 – B	1	8%	0	0%	3	25%	4	11%
Es1 – A	8	67%	5	36%	5	42%	18	47%
Es2 – C	0	0%	1	7%	1	8%	2	5%
Es2 – B	3	25%	6	43%	3	25%	12	32%
Es2 – A	0	0%	2	14%	0	0%	2	5%
Totale	12	100%	14	100%	12	100%	38	100%
	32%		37%		32%			

Tabella 66 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Nuove consapevolezze**, *con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group.*

	osservazione e valutazione		**valutazione criteriale**		**ruolo discenti**		**processi ricorsivi**		**modifiche alla didattica**		Totale nuove consapevolezze	
Es1 – B	0	0%	0	0%	2	12%	0	0%	0	0%	2	2%
Es1 – A	3	13%	4	31%	7	41%	0	0%	2	11%	16	19%
Es2 – C	9	39%	2	15%	1	6%	4	36%	1	5%	17	20%
Es2 – B	7	30%	3	23%	5	29%	4	36%	8	42%	27	33%
Es2 – A	4	17%	4	31%	2	12%	3	27%	8	42%	21	25%
Totale	23	100%	13	100%	17	100%	11	100%	19	100%	83	100%
	28%		16%		20%		13%		23%			

Tabella 67 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Percezione di efficacia**, *con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group.*

	tra teoria e applicazioni pratiche	ancora formazione	cambiamenti organizzativi e strutturali	confusione ed insicurezza	insicurezza trasformativa
Es1 - B	2	1	5	4	0
Es1 - A	5	1	9	5	2
Es2 - C	2	2	11	1	2
Es2 - B	7	1	6	1	3
Es2 - A	4	3	1	1	5
Totale	20	8	32	12	12

Tabella 68 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Formazione**, *con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group.*

	riferimenti formazione ad hoc	riferimenti webinar	consapevolezze acquisite	note positive	note negative	elementi di efficacia	confronto a più voci	lesson study - si	lesson study - no
Es1 - B	0	0	0	1	5	1	7	0	0
Es1 - A	5	1	2	3	8	2	2	0	0
Es2 - C	2	0	1	5	2	9	0	0	0
Es2 - B	13	0	3	4	1	4	1	5	1
Es2 - A	9	1	12	10	1	4	4	4	5
Totale	29	2	18	23	17	20	14	9	6

F.3 Interviste

Tabella 69 Quadro riassuntivo dell'incidenza dei subcodici nell'analisi delle interviste

1 Parole chiave - complessivi	**44**
1.1 negative	30
1.2 positive	9
1.3 neutre	5
2 Aspetti negativi - complessivi	**31**
2.1 tra un pò si torna a cambiare	5
2.2 Critiche all'impianto	12
2.3 mancanza di strumenti	11
2.4 rapporti con l'esterno della scuola	3
2.5 Implementazione troppo rapida e poco riflessiva	4
2.6 scelte di istituto?	1
3 Aspetti positivi - complessivi	**12**
3.1 cambiamenti possibili	8
3.2 passato da non rimpiangere	1

3.3 dimensione collegiale	2
3.4 rapporti con l'esterno della scuola	1
4 work in progress - complessivi	**22**
4.1 Bisogni Educativi Speciali	1
4.2 costruire rapporto con genitori	4
4.3 dialogo col passato	8
4.4 giudizio descrittivo, mah?	7
4.5 poca chiarezza sulla riforma	2
5 nuove consapevolezze - complessivi	**14**
5.1 osservazione e valutazione	6
5.2 valutazione criteriale	2
5.3 ruolo discenti	1
5.4 processi ricorsivi	0
5.5 cambiare la didattica	5
6 formazione - complessivi	**25**
6.1 riferimenti formazione ad hoc	7
6.2 riferimenti webinar	2
6.3 consapevolezze acquisite	3
6.4 note positive	2
6.5 note negative	4
6.6 elementi di efficacia	0
6.7 confronto a più voci	7
6.8 lesson study – si	0
6.9 lesson study - no	0
7 percezione di efficacia - complessivi	**31**
7.1 tra teoria e applicazioni pratiche	3
7.2 ancora formazione	3
7.3 cambiamenti organizzativi e strutturali	4
7.4 confusione ed insicurezza	10
7.5 insicurezza trasformativa	11
7.6 resistenza al cambiamento	5
8 domande generative	3

Tabella 70 Codifica delle **parole chiave** *suddivise per positive, negative e neutre, con indicazione dei segmenti codificati e interviste di riferimento. All'inizio di ogni sezione l'indicazione del numero globale, in fondo i totali per intervista.*

Segmento	Sost-Es2	Cur-Es1-RF	Cur-Es1
Negative: 30			
ci sono piovute addosso tante cose	1		
Tartassata	1		
E' difficoltoso	1		

E' pesante	1		
Se prima la vivevo male, adesso la vivo un pochino peggio		1	
più difficile		1	
mette in ansia		1	
molto in affanno		1	
non credo di farcela		1	
scoraggiata		1	
avevo pensato di chiedere il passaggio alla materna		1	
stress enorme			1
sbagliato proprio il momento			1
anche il modo			1
fino a due giorni prima non se ne sapeva niente			1
ci arrabattiamo			1
spauracchi.			1
molto nebulose			1
fatica			1
ansia da prestazione			1
è difficilissimo			1
romperanno le corna,			1
buttato nel fuoco tutto			1
non aveva senso proprio			1
Se ne faceva abbondantemente a meno			1
non vedo un perché			1
sola con le mie colleghe ad arrabattarci in questo caos di cose			1
un po aleatorio.			1
sono stati, penso, i due anni peggiori di tutta la mia vita			1
una gamba tesa e basta			1
Totale	**4**	**7**	**19**
Positive: 9			
un approfondimento	1		
avevo capito bene all'università	1		
un ulteriore strumento	1		
mi è piaciuto		1	
è valsa comunque la pena		1	
Diminuita un pochino		1	
adesso è già diversa		1	
più consapevolezza			1
avere un pò più di senso			1
Totale	**3**	**4**	**2**
Neuter: 5			
c'è molto, molto da lavorare	1		
molto in divenire		1	
bisogno di lavorare tanto		1	
un cambiamento da un lato in positivo e dall'altro in negativo.			1
ci può stare			1

Totale	**1**	**2**	**2**

G - Analisi statistica dei questionari

Di seguito alcune tavole statistiche che non sono state inserite nel testo per aiutare la leggibilità. Sono presentate sotto la domanda a cui si riferiscono e divise per sezione.

G.1 Sezione 1: Le informazioni anagrafiche

G.1.1 Domanda 1: Da quanti anni insegna complessivamente?

(si considerino tutti gli anni, compreso il corrente, sia di ruolo che di pre-ruolo) – risposta aperta –

Tabella 71 Quadro riassuntivo del numero di docenti per anno di anzianità nei vari istituti

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**
Es1 (n=36)	3		3	4		2	1	1						2	2		3		1	2
Es2 (n=40)	1	1	2		2	3				2	1	2	2	5	1	2	1		1	4
Es3 (n=31)	2	1		1	3	1	1	2	1					1	1	2		2	3	
Es4 (n=25)		1	2		1	2	3	1	1	1	1	1			1			1	2	
(n=132)	**6**	**3**	**7**	**5**	**6**	**8**	**5**	**4**	**2**	**3**	**2**	**3**	**2**	**8**	**5**	**4**	**4**	**3**	**7**	**6**

	22	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**Media**	**Mediana**
Es1 (n=36)			2	2						3	1		1		2	1		16,86	16
Es2 (n=40)	1		1	1	1	1	2	1							2			16,43	15
Es3 (n=31)		1	1	1				1	2			1			1	1	1	17,35	17
Es4 (n=25)				4					1					1	1			15,2	12
(n=132)	1	1	4	8	1	1	2	2	3	3	1	1	1	1	6	2	1	16,53	16

Tabella 72 Valori assoluti e frequenze percentuali di docenti suddivisi nelle fasce di anzianità individuate da Huberman (1989)

	Da 1 a 3 anni		**da 4 a 6**		**Da 7 a 18**		**da 19 a 30**		**da 31 a 50**	
	Docenti per fascia	**%**	**Docenti per fascia**	**%**	**Docenti per fascia**	**%**	**Docenti per fascia**	**%**	**Docenti per fascia**	**%**
Es1 (n=36)	6	17%	6	17%	9	25%	7	19%	8	22%
Es2 (n=40)	4	10%	5	13%	16	40%	13	33%	2	5%
Es3 (n=31)	3	10%	5	16%	8	26%	11	35%	4	13%
Es4 (n=25)	3	12%	3	12%	9	36%	8	32%	2	8%
(n=132)	**16**	**12%**	**19**	**14%**	**42**	**32%**	**39**	**30%**	**16**	**12%**

Figura 45 Grafico della distribuzione dei docenti nelle le fasce di anzianità di Huberman (1989) per istituto di appartenenza.



Tabella 73 Valori assoluti e frequenze percentuali di docenti distribuito per fasce di anzianità (da 1 a 8 anni, da 9 a 20 e da 20 a 40) per istituto

			Frequenza	Percentuale di istituto	Percentuale per fascia di età
Anzianità	1-8		44		33,3%
	di cui	Es1	14	38,9%	
		Es2	9	22,5%	
		Es3	11	35,5%	
		Es4	10	40,0%	
	9-20		43		32,6%
	di cui	Es1	8	22,2%	
		Es2	17	42,5%	
		Es3	10	32,3%	
		Es4	8	32,0%	
	21-40		45		34,1%
	di cui	Es1	14	38,9%	
		Es2	14	35,0%	
		Es3	10	32,3%	
		Es4	7	28,0%	
	Totale		132		100%

Tabella 74 Tavola di contingenza per fascia di anzianità di Huberman e ruolo ricoperto

Tavola di contingenza Fasce di anzianità e ruolo ricoperto						
			Ruolo ricoperto			Totale
			Curricolare	Sostegno	Potenziato	
Anzianità (in anni)	1-3	Conteggio	6	8	2	16
		Conteggio atteso	12,0	3,4	,6	16,0
		% entro anzianità	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		% entro ruolo	6,1%	28,6%	40,0%	12,1%
		% del totale	4,5%	6,1%	1,5%	12,1%
		Residui stand.	-1,7	2,5	1,8	
	4-6	Conteggio	7	10	2	19
		Conteggio atteso	14,3	4,0	,7	19,0
		% entro anzianità	36,8%	52,6%	10,5%	100,0%
		% entro ruolo	7,1%	35,7%	40,0%	14,4%
		% del totale	5,3%	7,6%	1,5%	14,4%
		Residui stand.	-1,9	3,0	1,5	
	7-18	Conteggio	34	7	1	42
		Conteggio atteso	31,5	8,9	1,6	42,0
		% entro anzianità	81,0%	16,7%	2,4%	100,0%
		% entro ruolo	34,3%	25,0%	20,0%	31,8%

		% del totale	25,8%	5,3%	0,8%	31,8%
		Residui stand.	,4	-,6	-,5	
	19-30	Conteggio	38	1	0	39
		Conteggio atteso	29,3	8,3	1,5	39,0
		% entro anzianità	97,4%	2,6%	0,0%	100,0%
		% entro ruolo	38,4%	3,6%	0,0%	29,5%
		% del totale	28,8%	0,8%	0,0%	29,5%
		Residui stand.	1,6	-2,5	-1,2	
	Da 31 in poi	Conteggio	14	2	0	16
		Conteggio atteso	12,0	3,4	,6	16,0
		% entro anzianità	87,5%	12,5%	0,0%	100,0%
		% entro ruolo	14,1%	7,1%	0,0%	12,1%
		% del totale	10,6%	1,5%	0,0%	12,1%
		Residui stand.	,6	-,8	-,8	
Totale		Conteggio	99	28	5	132
		Conteggio atteso	99,0	28,0	5,0	132,0
		% entro anzianità	75,0%	21,2%	3,8%	100,0%
		% entro ruolo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del totale	75,0%	21,2%	3,8%	100,0%

Chi-quadrato			
	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	40,093[a]	8	,000
Rapporto di verosimiglianza	41,242	8	,000
Associazione lineare-lineare	29,020	1	,000
N. di casi validi	132		
a. 8 celle (53,3%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,61.			

G.1.2 Domanda 2: Qual è il Suo titolo di studio?

(indichi il più elevato) [menu a tendina, una scelta]

Tabella 75 Valori assoluti e frequenze percentuali di docenti in base al titolo di studio dichiarato ed all'istituto di provenienza

	Diploma Maturità Magistrale		**Specializzazione sostegno**		**Laurea triennale**		**Laurea Magistrale**		**Master**		**Altro**	
	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%
Es1 (n=36)	13	36,11%	2	5,56%	2	5,56%	16	44,44%	2	5,56%	1	2,78%
Es2 (n=40)	12	30,00%	2	5,00%	6	15,00%	15	37,50%	5	12,50%	0	0,00%
Es3 (n=31)	12	38,71%	0	0,00%	3	9,68%	14	45,16%	2	6,45%	0	0,00%
Es4 (n=25)	8	32,00%	0	0,00%	4	16,00%	12	48,00%	1	4,00%	0	0,00%
(n=132)	45	34,09%	4	3,03%	15	11,36%	57	43,18%	10	7,58%	1	0,76%

G.1.3 Domanda 3: Che ruolo ricopre in questo anno scolastico?

Tabella 76 Tabella riepilogativa della composizione delle docenti negli istituti coinvolti confrontati con il numero di docenti che hanno risposto al questionario

	Docenti nell'istituto			Rispondenti				
	Totali	**di cui di sostegno**	**di cui maschi**	**curricolari**	**sostegno**	**potenziato**	**Totale**	**% per istituto**
Es1	54	15	0	23	10	3	36	67
Es2	107	34	2	30	10	0	40	37
Es3	70	15	1	26	4	1	31	44
Es4	84	19	2	20	4	1	25	30
	315	83		99	28	5	132	42

G.1.4 Domanda 4: Indichi le discipline che ha insegnato prevalentemente nella sua carriera lavorativa:

Tabella 77 Frequenze percentuali delle discipline insegnate dalle docenti suddivise per istituto di provenienza

	ITA	**MAT**	**SCI**	**STO**	**GEO**	**TEC**	**ART**	**FIS**	**MUS**	**ING**	**REL**
Es1 (n=23)	42%	36%	22%	33%	28%	17%	11%	19%	8%	6%	0%
Es2 (n=30)	40%	40%	30%	35%	40%	33%	28%	33%	18%	25%	3%
Es3 (n=26)	45%	26%	39%	58%	48%	35%	35%	35%	35%	16%	0%
Es4 (n=20)	48%	28%	28%	44%	44%	24%	24%	32%	24%	16%	8%
(n=99)	58%	44%	39%	56%	53%	36%	32%	39%	27%	21%	3%

G.2 Sezione 3: Percezione di autoefficacia

La sezione presenta una sola domanda, la domanda 6: *Indichi con una scala da 1 a 6 (da 1 "mai", a 6 "quasi tutti i giorni") quanto spesso ha pensato:* con 4 item come da tabella 74

Tabella 78 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 6, globale e per istituto

Domanda di riferimento	**Es1**	**Es2**	**Es3**	**Es4**	**Totale**
6_1 Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.					
Media	3,56	3,30	3,81	3,40	3,51
Moda	3	3	3	3	3
6_2 Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.					
Media	2,00	1,70	1,84	1,84	1,84
Moda	1	1	1	1	1
6_3 Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.					
Media	4,39	4,60	4,32	4,28	4,42
Moda	4	4	5	3	4
6_4 Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.					
Media	1,25	1,18	1,35	1,40	1,28
Moda	1	1	1	1	1

Tabella 79 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_3 suddivisi per livello ed istituto.

6_3 Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà	**Livelli di accordo**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Es1 (n=36)	1	1	4	14	9	7
Es2 (n=40)	2	1	2	13	10	12
Es3 (n=31)		2	5	9	11	4
Es4 (n=25)		2	6	6	5	6

Totale (n=132)	**3**	**6**	**17**	**42**	**35**	**29**

Tabella 80 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_1 suddivisi per livello ed istituto.

6_1 Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco	**Livelli di accordo**					
Istituti	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	2	5	11	9	7	2
Es2 (n=40)	6	7	11	5	7	4
Es3 (n=31)		3	14	6	2	6
Es4 (n=25)	2	3	9	6	4	1
Totale (n=132)	10	18	45	26	20	13

Tabella 81 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_4 suddivisi per livello ed istituto.

6_4 Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.	**Livelli di accordo**				
Istituti	**1**	**2**	**3**	**4**	**6**
Es1 (n=36)	30	4	1	1	
Es2 (n=40)	35	3	2		
Es3 (n=31)	26	2	2		1
Es4 (n=25)	19	3	2	1	
Totale (n=132)	**110**	**12**	**7**	**2**	**1**

Tabella 82 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_2 suddivisi per livello ed istituto.

6_2 Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.	**Livelli di accordo**				
Etichette di riga	**1**	**2**	**3**	**4**	**6**
Es1 (n=36)	15	11	7	2	1
Es2 (n=40)	21	13	3	3	
Es3 (n=31)	16	8	5	1	1
Es4 (n=25)	14	2	8	1	
Totale (n=132)	**66**	**34**	**23**	**7**	**2**

Tabella 83 Tavola di contingenza tra la percezione di autoefficacia (livello di accordo con item 6_3) e distribuzione dei docenti per fasce di anzianità individuate da Huberman (1989)

			Fasce di anzianità (in anni)					Totale
			Da 1 a 3	da 4 a 6	Da 7 a 18	da 19 a 30	da 31 a 50	
Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà	Livelli da 1 a 3	Conteggio	8	7	26	19	8	68
		Conteggio atteso	8,2	9,8	21,6	20,1	8,2	68,0
		% entro eff_doc_2	11,8%	10,3%	38,2%	27,9%	11,8%	100,0%
		% entro @1_1fasceAnz	50,0%	36,8%	61,9%	48,7%	50,0%	51,5%
		% del totale	6,1%	5,3%	19,7%	14,4%	6,1%	51,5%
		Residui stand.	-,1	-,9	,9	-,2	-,1	
	Livelli da 4 a 6	Conteggio	8	12	16	20	8	64
		Conteggio atteso	7,8	9,2	20,4	18,9	7,8	64,0
		% entro eff_doc_2	12,5%	18,8%	25,0%	31,3%	12,5%	100,0%
		% entro @1_1fasceAnz	50,0%	63,2%	38,1%	51,3%	50,0%	48,5%
		% del totale	6,1%	9,1%	12,1%	15,2%	6,1%	48,5%
		Residui stand.	,1	,9	-1,0	,3	,1	

Totale	Conteggio	16	19	42	39	16	132
	Conteggio atteso	16,0	19,0	42,0	39,0	16,0	132,0
	% entro eff_doc_2	12,1%	14,4%	31,8%	29,5%	12,1%	100,0%
	% entro @1_1fasceAnz	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	12,1%	14,4%	31,8%	29,5%	12,1%	100,0%

Chi-quadrato: 0,462

Tabella 84 Tavola di contingenza tra la percezione di autoefficacia (livello di accordo con item 6_3) e distribuzione dei docenti per le 3 fasce di anzianità individuate da noi.

			anni_anz_3			Totale
			1,00	2,00	3,00	
Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà	Livelli da 1 a 3	Conteggio	20	25	23	68
		Conteggio atteso	22,7	22,2	23,2	68,0
		% entro eff_doc_2	29,4%	36,8%	33,8%	100,0%
		% entro anni_anz_3	45,5%	58,1%	51,1%	51,5%
		% del totale	15,2%	18,9%	17,4%	51,5%
		Residui stand.	-,6	,6	,0	
	Livelli da 4 a 6	Conteggio	24	18	22	64
		Conteggio atteso	21,3	20,8	21,8	64,0
		% entro eff_doc_2	37,5%	28,1%	34,4%	100,0%
		% entro anni_anz_3	54,5%	41,9%	48,9%	48,5%
		% del totale	18,2%	13,6%	16,7%	48,5%
		Residui stand.	,6	-,6	,0	
Totale		Conteggio	44	43	45	132
		Conteggio atteso	44,0	43,0	45,0	132,0
		% entro eff_doc_2	33,3%	32,6%	34,1%	100,0%
		% entro anni_anz_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del totale	33,3%	32,6%	34,1%	100,0%

Chi-quadrato: 0,495

Tabella 85 Tavola di contingenza tra la percezione di autoefficacia (livello di accordo con item 6_3) e distribuzione dei docenti per titolo di studio

			Titolo di studio						Totale
			Altro	Mag	Mas	Mat	Sost	Tri	
Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà	Livelli da 1 a 3	Conteggio	1	26	8	23	2	8	68
		Conteggio atteso	,5	29,4	5,2	23,2	2,1	7,7	68,0
		% entro eff_doc_2	1,5%	38,2%	11,8%	33,8%	2,9%	11,8%	100,0%
		% entro @2_studio	100,0%	45,6%	80,0%	51,1%	50,0%	53,3%	51,5%
		% del totale	0,8%	19,7%	6,1%	17,4%	1,5%	6,1%	51,5%
		Residui stand.	,7	-,6	1,3	,0	,0	,1	
		Conteggio	0	31	2	22	2	7	64
		Conteggio atteso	,5	27,6	4,8	21,8	1,9	7,3	64,0

	Livelli da 4 a 6	% entro eff_doc_2	0,0%	48,4%	3,1%	34,4%	3,1%	10,9%	100,0%
		% entro @2_studio	0,0%	54,4%	20,0%	48,9%	50,0%	46,7%	48,5%
		% del totale	0,0%	23,5%	1,5%	16,7%	1,5%	5,3%	48,5%
		Residui stand.	-,7	,6	-1,3	,0	,0	-,1	
Totale		Conteggio	1	57	10	45	4	15	132
		Conteggio atteso	1,0	57,0	10,0	45,0	4,0	15,0	132,0
		% entro eff_doc_2	0,8%	43,2%	7,6%	34,1%	3,0%	11,4%	100,0%
		% entro @2_studio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del totale	0,8%	43,2%	7,6%	34,1%	3,0%	11,4%	100,0%

Chi-quadrato: 0,415

G.3 Sezione 4: Effetti dell'Ordinanza

G.3.1 Domanda 7: La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?

Tabella 86 Risposte totali e frequenze percentuali alla domanda 7 **La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?** *(una opzione di risposta) differenziate per istituto*

	Es1		Es2		Es3		Es4		Totale	%
Altro		0%	1	2,5%		0%		0%	1	1%
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	1	3%		0%		0%		0%	1	1%
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	18	50%	15	37,5%	9	29%	9	36%	51	39%
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	3	8%	2	5%	2	6,5%		0%	7	5%
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	13	36%	11	27,5%	13	42%	6	24%	43	33%
Stabilire i livelli di competenza degli studenti		0%	2	5%	4	13%	3	12%	9	7%
Valorizzare lo studente	1	3%	9	22,5%	3	10%	7	28%	20	15%
Totale complessivo	36	100%	40	100%	31	100%	25	100%	132	100%

Tabella 87 Tavola di contingenza confrontando le fasce di anzianità di Huberman (1989) con la funzione della valutazione individuata come più rilevante.

		Fasce di anzianità (in anni)					Totale
		Da 1 a 3	da 4 a 6	Da 7 a 18	da 19 a 30	da 31 a 50	
Altro	Conteggio	0	0	1	0	0	1
	Conteggio atteso	,1	,1	,3	,3	,1	1,0
	% entro funzione valutazione	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro anzianità	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	0,0%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%

	Residui stand.	-,3	-,4	1,2	-,5	-,3	
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	Conteggio	0	1	0	0	0	1
	Conteggio atteso	,1	,1	,3	,3	,1	1,0
	% entro funzione valutazione	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro anzianità	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
	Residui stand.	-,3	2,3	-,6	-,5	-,3	
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	Conteggio	4	7	14	17	9	51
	Conteggio atteso	6,2	7,3	16,2	15,1	6,2	51,0
	% entro funzione valutazione	7,8%	13,7%	27,5%	33,3%	17,6%	100,0%
	% entro anzianità	25,0%	36,8%	33,3%	43,6%	56,3%	38,6%
	% del totale	3,0%	5,3%	10,6%	12,9%	6,8%	38,6%
	Residui stand.	-,9	-,1	-,6	,5	1,1	
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	Conteggio	0	0	4	2	1	7
	Conteggio atteso	,8	1,0	2,2	2,1	,8	7,0
	% entro funzione valutazione	0,0%	0,0%	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
	% entro anzianità	0,0%	0,0%	9,5%	5,1%	6,3%	5,3%
	% del totale	0,0%	0,0%	3,0%	1,5%	0,8%	5,3%
	Residui stand.	-,9	-1,0	1,2	,0	,2	
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	Conteggio	10	9	7	11	6	43
	Conteggio atteso	5,2	6,2	13,7	12,7	5,2	43,0
	% entro funzione valutazione	23,3%	20,9%	16,3%	25,6%	14,0%	100,0%
	% entro anzianità	62,5%	47,4%	16,7%	28,2%	37,5%	32,6%
	% del totale	7,6%	6,8%	5,3%	8,3%	4,5%	32,6%
	Residui stand.	2,1	1,1	-1,8	-,5	,3	
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	Conteggio	2	2	4	1	0	9
	Conteggio atteso	1,1	1,3	2,9	2,7	1,1	9,0
	% entro funzione valutazione	22,2%	22,2%	44,4%	11,1%	0,0%	100,0%
	% entro anzianità	12,5%	10,5%	9,5%	2,6%	0,0%	6,8%
	% del totale	1,5%	1,5%	3,0%	0,8%	0,0%	6,8%
	Residui stand.	,9	,6	,7	-1,0	-1,0	
Valorizzare lo studente	Conteggio	0	0	12	8	0	20
	Conteggio atteso	2,4	2,9	6,4	5,9	2,4	20,0
	% entro funzione valutazione	0,0%	0,0%	60,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	% entro anzianità	0,0%	0,0%	28,6%	20,5%	0,0%	15,2%
	% del totale	0,0%	0,0%	9,1%	6,1%	0,0%	15,2%
	Residui stand.	-1,6	-1,7	2,2	,9	-1,6	
Totale	Conteggio	16	19	42	39	16	132
	Conteggio atteso	16,0	19,0	42,0	39,0	16,0	132,0
	% entro funzione valutazione	12,1%	14,4%	31,8%	29,5%	12,1%	100,0%
	% entro anzianità	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	12,1%	14,4%	31,8%	29,5%	12,1%	100,0%

Chi-quadrato			
	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	40,473[a]	24	,019
Rapporto di verosimiglianza	47,484	24	,003
N. di casi validi	132		
a. 23 celle (65,7%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,12.			

Tabella 88 Tavola di contingenza confrontando il ruolo con la funzione della valutazione individuata come più rilevante.

		Ruolo			Totale
		Curricolare	Potenziato	sostegno	
Altro	Conteggio	0	0	1	1
	Conteggio atteso	,8	,0	,2	1,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% entro @3_ruolo	0,0%	0,0%	3,6%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%
	Residui stand.	-,9	-,2	1,7	
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	Conteggio	0	0	1	1
	Conteggio atteso	,8	,0	,2	1,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% entro @3_ruolo	0,0%	0,0%	3,6%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%
	Residui stand.	-,9	-,2	1,7	
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	Conteggio	37	1	13	51
	Conteggio atteso	38,3	1,9	10,8	51,0
	% entro funz_val_compl	72,5%	2,0%	25,5%	100,0%
	% entro @3_ruolo	37,4%	20,0%	46,4%	38,6%
	% del totale	28,0%	0,8%	9,8%	38,6%
	Residui stand.	-,2	-,7	,7	
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	Conteggio	7	0	0	7
	Conteggio atteso	5,3	,3	1,5	7,0
	% entro funz_val_compl	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro @3_ruolo	7,1%	0,0%	0,0%	5,3%
	% del totale	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
	Residui stand.	,8	-,5	-1,2	
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	Conteggio	30	2	11	43
	Conteggio atteso	32,3	1,6	9,1	43,0
	% entro funz_val_compl	69,8%	4,7%	25,6%	100,0%
	% entro @3_ruolo	30,3%	40,0%	39,3%	32,6%
	% del totale	22,7%	1,5%	8,3%	32,6%
	Residui stand.	-,4	,3	,6	
	Conteggio	6	1	2	9

Stabilire i livelli di competenza degli studenti	Conteggio atteso	6,8	,3	1,9	9,0
	% entro funz_val_compl	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%
	% entro @3_ruolo	6,1%	20,0%	7,1%	6,8%
	% del totale	4,5%	0,8%	1,5%	6,8%
	Residui stand.	-,3	1,1	,1	
Valorizzare lo studente	Conteggio	19	1	0	20
	Conteggio atteso	15,0	,8	4,2	20,0
	% entro funz_val_compl	95,0%	5,0%	0,0%	100,0%
	% entro @3_ruolo	19,2%	20,0%	0,0%	15,2%
	% del totale	14,4%	0,8%	0,0%	15,2%
	Residui stand.	1,0	,3	-2,1	
Totale	Conteggio	99	5	28	132
	Conteggio atteso	99,0	5,0	28,0	132,0
	% entro funz_val_compl	75,0%	3,8%	21,2%	100,0%
	% entro @3_ruolo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	75,0%	3,8%	21,2%	100,0%

Chi-quadrato: 0,114

		@2_studio						Totale
		Altro	Mag	Mas	Mat	Sost	Tri	
Altro	Conteggio	0	0	1	0	0	0	1
	Conteggio atteso	,0	,4	,1	,3	,0	,1	1,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
	Residui stand.	-,1	-,7	3,4	-,6	-,2	-,3	
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	Conteggio	0	0	0	1	0	0	1
	Conteggio atteso	,0	,4	,1	,3	,0	,1	1,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
	Residui stand.	-,1	-,7	-,3	1,1	-,2	-,3	
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	Conteggio	1	24	2	16	0	8	51
	Conteggio atteso	,4	22,0	3,9	17,4	1,5	5,8	51,0
	% entro funz_val_compl	2,0%	47,1%	3,9%	31,4%	0,0%	15,7%	100,0%
	% entro @2_studio	100,0%	42,1%	20,0%	35,6%	0,0%	53,3%	38,6%
	% del totale	0,8%	18,2%	1,5%	12,1%	0,0%	6,1%	38,6%
	Residui stand.	1,0	,4	-,9	-,3	-1,2	,9	
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	Conteggio	0	3	0	4	0	0	7
	Conteggio atteso	,1	3,0	,5	2,4	,2	,8	7,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	42,9%	0,0%	57,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	5,3%	0,0%	8,9%	0,0%	0,0%	5,3%

	% del totale	0,0%	2,3%	0,0%	3,0%	0,0%	0,0%	5,3%
	Residui stand.	-,2	,0	-,7	1,0	-,5	-,9	
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	Conteggio	0	16	3	17	2	5	43
	Conteggio atteso	,3	18,6	3,3	14,7	1,3	4,9	43,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	37,2%	7,0%	39,5%	4,7%	11,6%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	28,1%	30,0%	37,8%	50,0%	33,3%	32,6%
	% del totale	0,0%	12,1%	2,3%	12,9%	1,5%	3,8%	32,6%
	Residui stand.	-,6	-,6	-,1	,6	,6	,1	
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	Conteggio	0	5	2	2	0	0	9
	Conteggio atteso	,1	3,9	,7	3,1	,3	1,0	9,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	55,6%	22,2%	22,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	8,8%	20,0%	4,4%	0,0%	0,0%	6,8%
	% del totale	0,0%	3,8%	1,5%	1,5%	0,0%	0,0%	6,8%
	Residui stand.	-,3	,6	1,6	-,6	-,5	-1,0	
Valorizzare lo studente	Conteggio	0	9	2	5	2	2	20
	Conteggio atteso	,2	8,6	1,5	6,8	,6	2,3	20,0
	% entro funz_val_compl	0,0%	45,0%	10,0%	25,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% entro @2_studio	0,0%	15,8%	20,0%	11,1%	50,0%	13,3%	15,2%
	% del totale	0,0%	6,8%	1,5%	3,8%	1,5%	1,5%	15,2%
	Residui stand.	-,4	,1	,4	-,7	1,8	-,2	
Totale	Conteggio	1	57	10	45	4	15	132
	Conteggio atteso	1,0	57,0	10,0	45,0	4,0	15,0	132,0
	% entro funz_val_compl	0,8%	43,2%	7,6%	34,1%	3,0%	11,4%	100,0%
	% entro @2_studio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	0,8%	43,2%	7,6%	34,1%	3,0%	11,4%	100,0%

Chi-quadrato: 0,393

G.3.2 Domanda 8: Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi…

il Suo grado di accordo sulla base della seguente scala: 1 “Completamente in disaccordo” – 6 “In totale accordo” – 6 item come da tabella

Tabella 89 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 8, globale e per istituto

	1	2	3	4	5	6	Media	Moda
8_5 Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi								
Es1 (n=36)			6	5	10	15	4,94	6
Es2 (n=40)			5	4	7	24	5,25	6
Es3 (n=31)			2	6	7	16	5,19	6
Es4 (n=25)			1	7	7	10	5,04	6
(n=132)			14	22	31	65	5,11	6
8_2 La valutazione è parte integrante del processo didattico								
Es1 (n=36)		1	8	2	9	16	4,86	6
Es2 (n=40)	1	4	5	4	10	16	4,65	6
Es3 (n=31)	1		2	4	9	15	5,10	6

Es4 (n=25)	1	1	1	5	2	15	5,04	6
(n=132)	3	6	16	15	30	62	4,89	6
8_1 La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi								
Es1 (n=36)	3	2	4	4	15	8	4,39	5
Es2 (n=40)	2	1	5	6	11	15	4,70	6
Es3 (n=31)		2	2	5	7	15	5,00	6
Es4 (n=25)	1		3	3	11	7	4,76	5
(n=132)	6	5	14	18	44	45	4,70	6
8_6 Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo								
Es1 (n=36)	2	3	6	4	12	9	4,33	5
Es2 (n=40)	9	4	5	5	7	10	3,68	6
Es3 (n=31)	3	2	5	6	10	5	4,06	5
Es4 (n=25)	2	1	6	7	5	4	3,96	4
(n=132)	16	10	22	22	34	28	4,00	5
8_3 Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica								
Es1 (n=36)	2	1	3	11	11	8	4,44	4-5
Es2 (n=40)	4	7	6	8	8	7	3,75	4-5
Es3 (n=31)	3	3	7	6	4	8	3,94	6
Es4 (n=25)	4	2	6	5	3	5	3,64	3
(n=132)	13	13	22	30	26	28	3,96	4
8_4 La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere								
Es1 (n=36)	3	4	7	13	6	3	3,67	4
Es2 (n=40)	4	7	5	13	8	3	3,58	4
Es3 (n=31)	7	3	3	8	6	4	3,48	4
Es4 (n=25)	1	2	5	5	8	4	4,16	5
(n=132)	15	16	20	39	28	14	3,69	4

Tabella 90 Tavola di contingenza confrontando le fasce di anzianità di Huberman con **attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima competitivo in classe**

		Fasce di anzianità (in anni)					Totale
		Da 1 a 3	da 4 a 6	Da 7 a 18	da 19 a 30	da 31 a 50	
Livelli da 1 a 3	Conteggio	8	9	14	16	1	48
	Conteggio atteso	5,8	6,9	15,3	14,2	5,8	48,0
	% entro voti e competitività	16,7%	18,8%	29,2%	33,3%	2,1%	100,0%
	% entro anzianità	50,0%	47,4%	33,3%	41,0%	6,3%	36,4%
	% del totale	6,1%	6,8%	10,6%	12,1%	0,8%	36,4%
	Residui stand.	,9	,8	-,3	,5	-2,0	
Livelli da 4 a 6	Conteggio	8	10	28	23	15	84
	Conteggio atteso	10,2	12,1	26,7	24,8	10,2	84,0
	% entro voti e competitività	9,5%	11,9%	33,3%	27,4%	17,9%	100,0%
	% entro anzianità	50,0%	52,6%	66,7%	59,0%	93,8%	63,6%
	% del totale	6,1%	7,6%	21,2%	17,4%	11,4%	63,6%
	Residui stand.	-,7	-,6	,2	-,4	1,5	
Totale	Conteggio	16	19	42	39	16	132
	Conteggio atteso	16,0	19,0	42,0	39,0	16,0	132,0
	% entro voti e competitività	12,1%	14,4%	31,8%	29,5%	12,1%	100,0%
	% entro anzianità	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	% del totale	12,1%	14,4%	31,8%	29,5%	12,1%	100,0%

Tabella 91 Tavola di contingenza tra item 6_3 proxy di autoefficacia e item 8_1 Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi

			6_3 autoefficacia			Totale
			1-2	3-4	5-6	
Scelta strumenti valutativi	3-4	Conteggio	12	11	13	36
		Conteggio atteso	7,1	11,5	17,5	36,0
		% entro val_stru_3	33,3%	30,6%	36,1%	100,0%
		% entro eff_doc_3	46,2%	26,2%	20,3%	27,3%
		% del totale	9,1%	8,3%	9,8%	27,3%
		Residui stand.	1,8	-,1	-1,1	
	4-5	Conteggio	14	31	51	96
		Conteggio atteso	18,9	30,5	46,5	96,0
		% entro val_stru_3	14,6%	32,3%	53,1%	100,0%
		% entro eff_doc_3	53,8%	73,8%	79,7%	72,7%
		% del totale	10,6%	23,5%	38,6%	72,7%
		Residui stand.	-1,1	,1	,7	
Totale		Conteggio	26	42	64	132
		Conteggio atteso	26,0	42,0	64,0	132,0
		% entro val_stru_3	19,7%	31,8%	48,5%	100,0%
		% entro eff_doc_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del totale	19,7%	31,8%	48,5%	100,0%

Chi-quadrato			
	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	6,261[a]	2	,044
Rapporto di verosimiglianza	5,896	2	,052
Associazione lineare-lineare	5,549	1	,018
N. di casi validi	132		
a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 7,09.			

Tabella 92 Tavola di contingenza tra item 6_3 proxy di autoefficacia e item 8_4 la valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere6

Tavola di contingenza – efficacia docente e *la valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere*						
			6_3 autoefficacia			Totale
			1-2	3-4	5-6	
Valutazione condivisa e colleggiale	1-2	Conteggio	4	10	17	31
		Conteggio atteso	6,1	9,9	15,0	31,0
		% entro val_col_3	12,9%	32,3%	54,8%	100,0%
		% entro eff_doc_3	15,4%	23,8%	26,6%	23,5%

obiettivo difficile		% del totale	3,0%	7,6%	12,9%	23,5%
		Residui stand.	-,9	,0	,5	
	3-4	Conteggio	17	22	20	59
		Conteggio atteso	11,6	18,8	28,6	59,0
		% entro val_col_3	28,8%	37,3%	33,9%	100,0%
		% entro eff_doc_3	65,4%	52,4%	31,3%	44,7%
		% del totale	12,9%	16,7%	15,2%	44,7%
		Residui stand.	1,6	,7	-1,6	
	5-6	Conteggio	5	10	27	42
		Conteggio atteso	8,3	13,4	20,4	42,0
		% entro val_col_3	11,9%	23,8%	64,3%	100,0%
		% entro eff_doc_3	19,2%	23,8%	42,2%	31,8%
		% del totale	3,8%	7,6%	20,5%	31,8%
		Residui stand.	-1,1	-,9	1,5	
Totale		Conteggio	26	42	64	132
		Conteggio atteso	26,0	42,0	64,0	132,0
		% entro val_col_3	19,7%	31,8%	48,5%	100,0%
		% entro eff_doc_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del totale	19,7%	31,8%	48,5%	100,0%

Chi-quadrato			
	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	10,924[a]	4	,027
Rapporto di verosimiglianza	11,074	4	,026
Associazione lineare-lineare	,782	1	,376
N. di casi validi	132		
a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 6,11.			

Tabella 93 Tavola di contingenza tra item 6_3 proxy di autoefficacia e item 8_2 la valutazione è parte integrante del processo didattico

			6_3 autoefficacia			Totale
			1-2	3-4	5-6	
Valutazione parte integrante del processo didattico	1-2	Conteggio	2	4	3	9
		Conteggio atteso	1,8	2,9	4,4	9,0
		% entro val_dida_3	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
		% entro eff_doc_3	7,7%	9,5%	4,7%	6,8%
		% del totale	1,5%	3,0%	2,3%	6,8%
		Residui stand.	,2	,7	-,7	
	3-4	Conteggio	13	11	7	31
		Conteggio atteso	6,1	9,9	15,0	31,0
		% entro val_dida_3	41,9%	35,5%	22,6%	100,0%
		% entro eff_doc_3	50,0%	26,2%	10,9%	23,5%

		% del totale	9,8%	8,3%	5,3%	23,5%
		Residui stand.	2,8	,4	-2,1	
	5-6	Conteggio	11	27	54	92
		Conteggio atteso	18,1	29,3	44,6	92,0
		% entro val_dida_3	12,0%	29,3%	58,7%	100,0%
		% entro eff_doc_3	42,3%	64,3%	84,4%	69,7%
		% del totale	8,3%	20,5%	40,9%	69,7%
		Residui stand.	-1,7	-,4	1,4	
Totale		Conteggio	26	42	64	132
		Conteggio atteso	26,0	42,0	64,0	132,0
		% entro val_dida_3	19,7%	31,8%	48,5%	100,0%
		% entro eff_doc_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del totale	19,7%	31,8%	48,5%	100,0%

Tabella 94 Tavola di contingenza tra la risposta alla domanda 7 sulle funzioni prevalenti della valutazione e item 8_1 La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi

		Processo di raccolta di informazioni			Totale
		1-2	3-4	5-6	
Altro	Conteggio	0	1	0	1
	Conteggio atteso	,1	,2	,7	1,0
	% entro funzione valutaz	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% entro raccolta info	0,0%	3,1%	0,0%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%
	Residui stand.	-,3	1,5	-,8	
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	Conteggio	0	0	1	1
	Conteggio atteso	,1	,2	,7	1,0
	% entro funzione valutaz	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% entro raccolta info	0,0%	0,0%	1,1%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%
	Residui stand.	-,3	-,5	,4	
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	Conteggio	2	16	33	51
	Conteggio atteso	4,3	12,4	34,4	51,0
	% entro funzione valutaz	3,9%	31,4%	64,7%	100,0%
	% entro raccolta info	18,2%	50,0%	37,1%	38,6%
	% del totale	1,5%	12,1%	25,0%	38,6%
	Residui stand.	-1,1	1,0	-,2	
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	Conteggio	0	2	5	7
	Conteggio atteso	,6	1,7	4,7	7,0
	% entro funzione valutaz	0,0%	28,6%	71,4%	100,0%
	% entro raccolta info	0,0%	6,3%	5,6%	5,3%
	% del totale	0,0%	1,5%	3,8%	5,3%
	Residui stand.	-,8	,2	,1	

Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	Conteggio	7	10	26	43
	Conteggio atteso	3,6	10,4	29,0	43,0
	% entro funzione valutaz	16,3%	23,3%	60,5%	100,0%
	% entro raccolta info	63,6%	31,3%	29,2%	32,6%
	% del totale	5,3%	7,6%	19,7%	32,6%
	Residui stand.	1,8	-,1	-,6	
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	Conteggio	1	0	8	9
	Conteggio atteso	,8	2,2	6,1	9,0
	% entro funzione valutaz	11,1%	0,0%	88,9%	100,0%
	% entro raccolta info	9,1%	0,0%	9,0%	6,8%
	% del totale	0,8%	0,0%	6,1%	6,8%
	Residui stand.	,3	-1,5	,8	
Valorizzare lo studente	Conteggio	1	3	16	20
	Conteggio atteso	1,7	4,8	13,5	20,0
	% entro funzione valutaz	5,0%	15,0%	80,0%	100,0%
	% entro raccolta info	9,1%	9,4%	18,0%	15,2%
	% del totale	0,8%	2,3%	12,1%	15,2%
	Residui stand.	-,5	-,8	,7	
Totale	Conteggio	11	32	89	132
	Conteggio atteso	11,0	32,0	89,0	132,0
	% entro funz_val_compl	8,3%	24,2%	67,4%	100,0%
	% entro val_info_3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	8,3%	24,2%	67,4%	100,0%

Chi-quadrato: 0,271

Tabella 95 Tavola di contingenza tra la risposta alla domanda 7 sulle funzioni prevalenti della valutazione e item 8_2 la valutazione è parte integrante del processo didattico

		Integra didattica			Totale
		1-2	3-4	5-6	
Altro	Conteggio	0	0	1	1
	Conteggio atteso	,1	,2	,7	1,0
	% entro funzione valutaz	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% entro integra didattica	0,0%	0,0%	1,1%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%
	Residui stand.	-,3	-,5	,4	
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	Conteggio	0	0	1	1
	Conteggio atteso	,1	,2	,7	1,0
	% entro funzione valutaz	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% entro integra didattica	0,0%	0,0%	1,1%	0,8%
	% del totale	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%
	Residui stand.	-,3	-,5	,4	
	Conteggio	3	10	38	51

Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	Conteggio atteso	3,5	12,0	35,5	51,0
	% entro funzione valutaz	5,9%	19,6%	74,5%	100,0%
	% entro integra didattica	33,3%	32,3%	41,3%	38,6%
	% del totale	2,3%	7,6%	28,8%	38,6%
	Residui stand.	-,3	-,6	,4	
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	Conteggio	0	2	5	7
	Conteggio atteso	,5	1,6	4,9	7,0
	% entro funzione valutaz	0,0%	28,6%	71,4%	100,0%
	% entro integra didattica	0,0%	6,5%	5,4%	5,3%
	% del totale	0,0%	1,5%	3,8%	5,3%
	Residui stand.	-,7	,3	,1	
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	Conteggio	3	11	29	43
	Conteggio atteso	2,9	10,1	30,0	43,0
	% entro funzione valutaz	7,0%	25,6%	67,4%	100,0%
	% entro integra didattica	33,3%	35,5%	31,5%	32,6%
	% del totale	2,3%	8,3%	22,0%	32,6%
	Residui stand.	,0	,3	-,2	
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	Conteggio	2	1	6	9
	Conteggio atteso	,6	2,1	6,3	9,0
	% entro funzione valutaz	22,2%	11,1%	66,7%	100,0%
	% entro integra didattica	22,2%	3,2%	6,5%	6,8%
	% del totale	1,5%	0,8%	4,5%	6,8%
	Residui stand.	1,8	-,8	-,1	
Valorizzare lo studente	Conteggio	1	7	12	20
	Conteggio atteso	1,4	4,7	13,9	20,0
	% entro funzione valutaz	5,0%	35,0%	60,0%	100,0%
	% entro integra didattica	11,1%	22,6%	13,0%	15,2%
	% del totale	0,8%	5,3%	9,1%	15,2%
	Residui stand.	-,3	1,1	-,5	
Totale	Conteggio	9	31	92	132
	Conteggio atteso	9,0	31,0	92,0	132,0
	% entro funzione valutaz	6,8%	23,5%	69,7%	100,0%
	% entro integra didattica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	6,8%	23,5%	69,7%	100,0%

Chi-quadrato: 0,835

Tabella 96 Tavola di contingenza tra la risposta alla domanda 7 sulle funzioni prevalenti della valutazione e item 8_5 scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi, con i livelli di accordo raggruppati in 3 fasce

			Diversi strumenti		Totale
			3-4	5-6	
	Altro	Conteggio	1	0	1
		Conteggio atteso	,3	,7	1,0

		% entro funz_val_compl	100,0%	0,0%	100,0%
		% entro val_stru_3	2,8%	0,0%	0,8%
		% del totale	0,8%	0,0%	0,8%
		Residui stand.	1,4	-,9	
	Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	Conteggio	1	0	1
		Conteggio atteso	,3	,7	1,0
		% entro funz_val_compl	100,0%	0,0%	100,0%
		% entro val_stru_3	2,8%	0,0%	0,8%
		% del totale	0,8%	0,0%	0,8%
		Residui stand.	1,4	-,9	
	Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	Conteggio	14	37	51
		Conteggio atteso	13,9	37,1	51,0
		% entro funz_val_compl	27,5%	72,5%	100,0%
		% entro val_stru_3	38,9%	38,5%	38,6%
		% del totale	10,6%	28,0%	38,6%
		Residui stand.	,0	,0	
	Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	Conteggio	2	5	7
		Conteggio atteso	1,9	5,1	7,0
		% entro funz_val_compl	28,6%	71,4%	100,0%
		% entro val_stru_3	5,6%	5,2%	5,3%
		% del totale	1,5%	3,8%	5,3%
		Residui stand.	,1	,0	
	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	Conteggio	7	36	43
		Conteggio atteso	11,7	31,3	43,0
		% entro funz_val_compl	16,3%	83,7%	100,0%
		% entro val_stru_3	19,4%	37,5%	32,6%
		% del totale	5,3%	27,3%	32,6%
		Residui stand.	-1,4	,8	
	Stabilire i livelli di competenza degli studenti	Conteggio	6	3	9
		Conteggio atteso	2,5	6,5	9,0
		% entro funz_val_compl	66,7%	33,3%	100,0%
		% entro val_stru_3	16,7%	3,1%	6,8%
		% del totale	4,5%	2,3%	6,8%
		Residui stand.	2,3	-1,4	
	Valorizzare lo studente	Conteggio	5	15	20
		Conteggio atteso	5,5	14,5	20,0
		% entro funz_val_compl	25,0%	75,0%	100,0%
		% entro val_stru_3	13,9%	15,6%	15,2%
		% del totale	3,8%	11,4%	15,2%
		Residui stand.	-,2	,1	
Totale		Conteggio	36	96	132
		Conteggio atteso	36,0	96,0	132,0

	% entro funz_val_compl	27,3%	72,7%	100,0%
	% entro val_stru_3	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	27,3%	72,7%	100,0%

Chi-quadrato: 0,020 – conteggio atteso minimo: 0,27

G.3.3 Domanda 9: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati?

Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre

Tabella 97 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 9: livello di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172 in valori assoluti

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**Media**	**Moda**
Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento								
Es1 (n=36)	5	4	9	5	11	2	3,53	5
Es2 (n=40)	3	7	11	9	6	4	3,50	3
Es3 (n=31)	4	4	7	5	8	3	3,58	5
Es4 (n=25)	4	3	4	6	4	4	3,60	4
(n=132)	**16**	**18**	**31**	**25**	**29**	**13**	3,55	3
Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni								
Es1 (n=36)	2		4	8	7	15	4,75	6
Es2 (n=40)	1	1	1	8	8	21	5,10	6
Es3 (n=31)	1		3	4	10	13	4,97	6
Es4 (n=25)	1		1	5	7	11	5,00	6
(n=132)	**5**	**1**	**9**	**25**	**32**	**60**	4,95	6
Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici								
Es1 (n=36)	2	1	4	3	12	14	4,78	6
Es2 (n=40)	1		2	8	10	19	5,08	6
Es3 (n=31)	2	2	5	4	5	13	4,52	6
Es4 (n=25)	1	1	4	3	7	9	4,64	6
(n=132)	**6**	**4**	**15**	**18**	**34**	**55**	4,78	6
Interrogazioni orali								
Es1 (n=36)		1	4	10	12	9	4,67	5
Es2 (n=40)		4	8	8	6	14	4,45	6
Es3 (n=31)	2	2	2	5	11	9	4,55	5
Es4 (n=25)		1	1	4	11	8	4,96	5
(n=132)	**2**	**8**	**15**	**27**	**40**	**40**	4,63	5 e 6
Prove scritte a risposte chiuse								
Es1 (n=36)	2	3	7	13	7	4	3,89	4
Es2 (n=40)	3	2	8	12	7	8	4,05	4
Es3 (n=31)	1	4	9	8	8	1	3,68	3
Es4 (n=25)	1	3	4	8	6	3	3,96	4
(n=132)	**7**	**12**	**28**	**41**	**28**	**16**	3,90	4
Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni								
Es1 (n=36)	3	4	3	13	8	5	3,94	4
Es2 (n=40)	6	3	11	10	4	6	3,53	3
Es3 (n=31)	5	2	8	10	6		3,32	4
Es4 (n=25)	2	4	5	7	3	4	3,68	4
(n=132)	**16**	**13**	**27**	**40**	**21**	**15**	3,62	4

Tabella 98 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 9: livello di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172 in frequenze percentuali

	1	2	3	4	5	6
Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento						
Es1 (n=36)	14%	11%	25%	14%	31%	6%
Es2 (n=40)	8%	18%	28%	23%	15%	10%
Es3 (n=31)	13%	13%	23%	16%	26%	10%
Es4 (n=25)	16%	12%	16%	24%	16%	16%
(n=132)	12%	14%	23%	19%	22%	10%
Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni						
Es1 (n=36)	6%	0%	11%	22%	19%	42%
Es2 (n=40)	3%	3%	3%	20%	20%	53%
Es3 (n=31)	3%	0%	10%	13%	32%	42%
Es4 (n=25)	4%	0%	4%	20%	28%	44%
(n=132)	4%	1%	7%	19%	24%	45%
Osservazioni degli studenti mentre lavorano su compiti specifici						
Es1 (n=36)	6%	3%	11%	8%	33%	39%
Es2 (n=40)	3%	0%	5%	20%	25%	48%
Es3 (n=31)	6%	6%	16%	13%	16%	42%
Es4 (n=25)	4%	4%	16%	12%	28%	36%
(n=132)	5%	3%	11%	14%	26%	42%
Interrogazioni orali						
Es1 (n=36)	0%	3%	11%	28%	33%	25%
Es2 (n=40)	0%	10%	20%	20%	15%	35%
Es3 (n=31)	6%	6%	6%	16%	35%	29%
Es4 (n=25)	0%	4%	4%	16%	44%	32%
(n=132)	2%	6%	11%	20%	30%	30%
Prove scritte a risposte chiuse						
Es1 (n=36)	6%	8%	19%	36%	19%	11%
Es2 (n=40)	8%	5%	20%	30%	18%	20%
Es3 (n=31)	3%	13%	29%	26%	26%	3%
Es4 (n=25)	4%	12%	16%	32%	24%	12%
(n=132)	5%	9%	21%	31%	21%	12%
Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni						
Es1 (n=36)	8%	11%	8%	36%	22%	14%
Es2 (n=40)	15%	8%	28%	25%	10%	15%
Es3 (n=31)	16%	6%	26%	32%	19%	0%
Es4 (n=25)	8%	16%	20%	28%	12%	16%
(n=132)	12%	10%	20%	30%	16%	11%

Tabella 99 Correlazione tra i livelli dichiarati di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172

		Scritte aperte	Scritte chiuse	Interrogazioni	Autovalutazione	Osservazione	Discussione
Scritte aperte	Correlazione di Pearson	1	,051	,229**	,257**	,195*	,097
	Sig. (2-code)		,561	,008	,003	,025	,268
	N	132	132	132	132	132	132

Scritte chiuse	Correlazione di Pearson	,051	1	,394**	-,114	-,028	,038
	Sig. (2-code)	,561		,000	,194	,749	,663
	N	132	132	132	132	132	132
Interrogazioni	Correlazione di Pearson	,229**	,394**	1	,212*	,133	,250**
	Sig. (2-code)	,008	,000		,014	,128	,004
	N	132	132	132	132	132	132
Autovalutazione	Correlazione di Pearson	,257**	-,114	,212*	1	,369**	,379**
	Sig. (2-code)	,003	,194	,014		,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132
Osservazione	Correlazione di Pearson	,195*	-,028	,133	,369**	1	,561**
	Sig. (2-code)	,025	,749	,128	,000		,000
	N	132	132	132	132	132	132
Discussione	Correlazione di Pearson	,097	,038	,250**	,379**	,561**	1
	Sig. (2-code)	,268	,663	,004	,000	,000	
	N	132	132	132	132	132	132
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).							
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).							

Tabella 100 Affidabilità della scala delle prove individuate come innovative

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Scritte aperte	13,28	10,890	,238	,691
Autovalutazione	13,36	8,918	,461	,533
Osservazione	12,12	9,039	,518	,492
Discussione	11,95	9,974	,477	,531

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,636	4

Tabella 101 Affidabilità della scala delle prove individuate come tradizionali: interrogazioni, prove chiuse

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,565	2

G.3.4 Domanda 10: Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica?

Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre

Tabella 102 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 10: livello di utilizzo di alcune azioni didattiche pre OM172 in valori assoluti

	1	2	3	4	5	6	Media	Moda
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo								
Es1 (n=36)	1		2	6	14	13	4,97	5
Es2 (n=40)				13	13	14	5,03	6
Es3 (n=31)	1	1	2	13	6	8	4,48	4
Es4 (n=25)			2	4	7	12	5,16	6
(n=132)	2	1	6	36	40	47	4,91	6
Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti								
Es1 (n=36)	1		3	3	16	13	5,00	5
Es2 (n=40)		1	3	7	10	19	5,08	6
Es3 (n=31)	1	2	3	4	8	13	4,77	6
Es4 (n=25)	1		3	3	9	9	4,84	5 e 6
(n=132)	3	3	12	17	43	54	4,94	6
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse								
Es1 (n=36)	4	3	8	7	9	5	3,81	5
Es2 (n=40)	4		7	10	11	8	4,20	5
Es3 (n=31)	2	2	2	7	7	11	4,55	6
Es4 (n=25)	3	2	4	7	6	3	3,80	4
(n=132)	13	7	21	31	33	27	4,10	5
Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche								
Es1 (n=36)			5	7	9	15	4,94	6
Es2 (n=40)	1		6	6	9	18	4,90	6
Es3 (n=31)	1	1	4	1	9	15	4,97	6
Es4 (n=25)		1	1	6	7	10	4,96	6
(n=132)	2	2	16	20	34	58	4,94	6
Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)								
Es1 (n=36)	1		4	5	12	14	4,92	6
Es2 (n=40)	1	1	2	8	12	16	4,93	6
Es3 (n=31)	2	1	2	10	4	12	4,58	6
Es4 (n=25)				9	3	13	5,16	6
(n=132)	4	2	8	32	31	55	4,89	6
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)								
Es1 (n=36)		2	3	11	7	13	4,72	6
Es2 (n=40)			3	6	11	20	5,20	6
Es3 (n=31)	1		2	4	12	12	5,00	5 e 6
Es4 (n=25)		1	3	4	10	7	4,76	5
(n=132)	1	3	11	25	40	52	4,94	6
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali								
Es1 (n=36)			3	8	9	16	5,06	6
Es2 (n=40)		5	3	10	10	12	4,53	6

Es3 (n=31)	1	1	2	5	7	15	4,97	6
Es4 (n=25)			2	4	9	10	5,08	6
(n=132)	1	6	10	27	35	53	4,88	6
Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito								
Es1 (n=36)	2	4	2	10	5	13	4,42	6
Es2 (n=40)		2	4	9	10	15	4,80	6
Es3 (n=31)	2	1	4	6	6	12	4,58	6
Es4 (n=25)			5	3	5	12	4,96	6
(n=132)	4	7	15	28	26	52	4,67	6
Proporre consegne individuali								
Es1 (n=36)	3	2	6	8	9	8	4,17	5
Es2 (n=40)	2	3	10	12	8	5	3,90	4
Es3 (n=31)	4	1	10	6	5	5	3,71	3
Es4 (n=25)	3	5	5	6	1	5	3,48	4
(n=132)	12	11	31	32	23	23	3,85	4
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti								
Es1 (n=36)	7	3	5	9	5	7	3,64	4
Es2 (n=40)		7	4	5	8	16	4,55	6
Es3 (n=31)	2	2	10	3	3	11	4,16	6
Es4 (n=25)	5	2	6	3	2	7	3,64	6
(n=132)	14	14	25	20	18	41	4,04	6

Tabella 103 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 10: livello di utilizzo di alcune azioni didattiche pre OM172 in frequenze percentuali.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo						
Es1 (n=36)	3%	0%	6%	17%	39%	36%
Es2 (n=40)	0%	0%	0%	33%	33%	35%
Es3 (n=31)	3%	3%	6%	42%	19%	26%
Es4 (n=25)	0%	0%	8%	16%	28%	48%
(n=132)	2%	1%	5%	27%	30%	36%
Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti						
Es1 (n=36)	3%	0%	8%	8%	44%	36%
Es2 (n=40)	0%	3%	8%	18%	25%	48%
Es3 (n=31)	3%	6%	10%	13%	26%	42%
Es4 (n=25)	4%	0%	12%	12%	36%	36%
(n=132)	2%	2%	9%	13%	33%	41%
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse						
Es1 (n=36)	11%	8%	22%	19%	25%	14%
Es2 (n=40)	10%	0%	18%	25%	28%	20%
Es3 (n=31)	6%	6%	6%	23%	23%	35%
Es4 (n=25)	12%	8%	16%	28%	24%	12%
(n=132)	10%	5%	16%	23%	25%	20%
Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche						
Es1 (n=36)	0%	0%	14%	19%	25%	42%
Es2 (n=40)	3%	0%	15%	15%	23%	45%
Es3 (n=31)	3%	3%	13%	3%	29%	48%
Es4 (n=25)	0%	4%	4%	24%	28%	40%
(n=132)	2%	2%	12%	15%	26%	44%
Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)						

Es1 (n=36)	3%	0%	11%	14%	33%	39%
Es2 (n=40)	3%	3%	5%	20%	30%	40%
Es3 (n=31)	6%	3%	6%	32%	13%	39%
Es4 (n=25)	0%	0%	0%	36%	12%	52%
(n=132)	3%	2%	6%	24%	23%	42%
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)						
Es1 (n=36)		6%	8%	31%	19%	36%
Es2 (n=40)			8%	15%	28%	50%
Es3 (n=31)	3%		6%	13%	39%	39%
Es4 (n=25)		4%	12%	16%	40%	28%
(n=132)	1%	2%	8%	19%	30%	39%
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali						
Es1 (n=36)	0%	0%	8%	22%	25%	44%
Es2 (n=40)	0%	13%	8%	25%	25%	30%
Es3 (n=31)	3%	3%	6%	16%	23%	48%
Es4 (n=25)	0%	0%	8%	16%	36%	40%
(n=132)	1%	5%	8%	20%	27%	40%
Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito						
Es1 (n=36)	6%	11%	6%	28%	14%	36%
Es2 (n=40)	0%	5%	10%	23%	25%	38%
Es3 (n=31)	6%	3%	13%	19%	19%	39%
Es4 (n=25)	0%	0%	20%	12%	20%	48%
(n=132)	3%	5%	11%	21%	20%	39%
Proporre consegne individuali						
Es1 (n=36)	8%	6%	17%	22%	25%	22%
Es2 (n=40)	5%	8%	25%	30%	20%	13%
Es3 (n=31)	13%	3%	32%	19%	16%	16%
Es4 (n=25)	12%	20%	20%	24%	4%	20%
(n=132)	9%	8%	23%	24%	17%	17%
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti						
Es1 (n=36)	19%	8%	14%	25%	14%	19%
Es2 (n=40)	0%	18%	10%	13%	20%	40%
Es3 (n=31)	6%	6%	32%	10%	10%	35%
Es4 (n=25)	20%	8%	24%	12%	8%	28%
(n=132)	11%	11%	19%	15%	14%	31%

G.3.5 Domanda 11: Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172.

(da 1 per nulla, a 6 moltissimo)

Tabella 104 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 11: livello di incremento di alcuni strumenti valutativi dopo OM172 in valori assoluti

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**Media**	**Moda**
Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni								
Es1 (n=36)		2	2	4	12	16	5,06	6
Es2 (n=40)	1		3	7	13	16	4,98	6

Es3 (n=31)	1		5	7	7	11	4,68	6
Es4 (n=25)			3	2	5	15	5,28	6
Totale (n=132)	2	2	13	20	37	58	4,98	6
Utilizzare prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni								
Es1 (n=36)		2	9	12	10	3	4,08	4
Es2 (n=40)	1	3	7	9	15	5	4,23	5
Es3 (n=31)		3	11	8	7	2	3,81	3
Es4 (n=25)	1		7	7	6	4	4,16	3 e 4
Totale (n=132)	2	8	34	36	38	14	4,08	5
Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici								
Es1 (n=36)			4	7	9	16	5,03	6
Es2 (n=40)	2	2	3	7	9	17	4,75	6
Es3 (n=31)	1		9	5	7	9	4,42	3 e 6
Es4 (n=25)			2	5	5	13	5,16	6
Totale (n=132)	3	2	18	24	30	55	4,83	6
Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento								
Es1 (n=36)		2	4	8	11	11	4,69	5 e 6
Es2 (n=40)	1	2	4	10	6	17	4,73	6
Es3 (n=31)	1	1	9	4	9	7	4,29	3 e 5
Es4 (n=25)	1		1	6	7	10	4,92	6
Totale (n=132)	3	5	18	28	33	45	4,65	6
Svolgere interrogazioni orali								
Es1 (n=36)	1		3	15	8	9	4,56	4
Es2 (n=40)	2	3	7	12	8	8	4,13	4
Es3 (n=31)	2	2	8	9	6	4	3,87	4
Es4 (n=25)			5	6	9	5	4,56	5
Totale (n=132)	5	5	23	42	31	26	4,27	4
Utilizzare prove scritte a risposte chiuse								
Es1 (n=36)	4	3	10	10	5	4	3,58	3 e 4
Es2 (n=40)	6	6	8	14	5	1	3,23	4
Es3 (n=31)	4	7	15	4	1		2,71	3
Es4 (n=25)	4	3	4	9	3	2	3,4	4
Totale (n=132)	18	19	37	37	14	7	3,23	3 e 4

Tabella 105 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 11: livello di incremento di alcune azioni didattiche dopo OM172 in valori assoluti

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**Media**	**Moda**
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo								
Es1 (n=36)			3	3	15	15	5,17	5 e 6
Es2 (n=40)	1		3	10	10	16	4,90	6
Es3 (n=31)		4	4	6	5	12	4,55	6
Es4 (n=25)			1	2	8	14	5,40	6
(n=132)	1	4	11	21	38	57	4,98	6
Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti								
Es1 (n=36)		2	1	9	15	9	4,78	5
Es2 (n=40)	2		8	9	9	12	4,48	6
Es3 (n=31)	3	3	1	12	4	8	4,13	4
Es4 (n=25)		1	3	7	4	10	4,76	6
Totale (n=132)	5	6	13	37	32	39	4,53	6
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse								
Es1 (n=36)		2	4	7	14	9	4,67	5

Es2 (n=40)	1		4	6	12	17	4,98	6
Es3 (n=31)	2	1	2	12	5	9	4,42	4
Es4 (n=25)	1		1	6	4	13	5,04	6
Totale (n=132)	4	3	11	31	35	48	4,77	6
Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche								
Es1 (n=36)		2	2	9	12	11	4,78	5
Es2 (n=40)	3	3	8	9	9	8	4,05	4 e 5
Es3 (n=31)	3	3	6	8	7	4	3,81	4
Es4 (n=25)	1	1	2	5	5	11	4,80	6
Totale (n=132)	7	9	18	31	33	34	4,33	6
Restituire individualmente la prova di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)								
Es1 (n=36)		1	1	10	7	17	5,06	6
Es2 (n=40)	3		3	9	7	18	4,78	6
Es3 (n=31)	1	2	2	11	7	8	4,45	4
Es4 (n=25)		1	1	3	6	14	5,24	6
Totale (n=132)	4	4	7	33	27	57	4,86	6
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)								
Es1 (n=36)		1	1	8	13	13	5,00	5 e 6
Es2 (n=40)	3		4	8	7	18	4,75	6
Es3 (n=31)	1	1	2	8	7	12	4,77	6
Es4 (n=25)		1	3	5	3	13	4,96	6
Totale (n=132)	4	3	10	29	30	56	4,86	6
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali								
Es1 (n=36)		4	8	8	5	11	4,31	6
Es2 (n=40)	5	5	5	11	6	8	3,80	4
Es3 (n=31)	2	2	9	10	5	3	3,74	4
Es4 (n=25)	2	2	3	8	5	5	4,08	4
Totale (n=132)	9	13	25	37	21	27	3,98	4
Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito								
Es1 (n=36)		1	1	7	12	15	5,08	6
Es2 (n=40)	1	1	3	7	7	21	5,03	6
Es3 (n=31)	1		3	8	9	10	4,74	6
Es4 (n=25)			3	4	5	13	5,12	6
Totale (n=132)	2	2	10	26	33	59	4,99	6
Proporre consegne individuali								
Es1 (n=36)		2	4	14	10	6	4,39	4
Es2 (n=40)			10	7	13	10	4,58	5
Es3 (n=31)	1	1	9	11	6	3	3,94	4
Es4 (n=25)		2	6	5	5	7	4,36	6
Totale (n=132)	1	5	29	37	34	26	4,33	4
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti								
Es1 (n=36)	1	1	5	6	14	9	4,61	5
Es2 (n=40)	3		2	11	7	17	4,75	6
Es3 (n=31)	2	1	11	2	7	8	4,13	3
Es4 (n=25)			5	4	8	8	4,76	5 e 6
Totale (n=132)	6	2	23	23	36	42	4,57	6

Tabella 106 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 11: livello di incremento di alcune azioni didattiche dopo OM172 in frequenze percentuali

Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo

	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	0%	8%	8%	42%	42%
Es2 (n=40)	3%	0%	8%	25%	25%	40%
Es3 (n=31)	0%	13%	13%	19%	16%	39%
Es4 (n=25)	0%	0%	4%	8%	32%	56%
(n=132)	1%	3%	8%	16%	29%	43%
Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	6%	3%	25%	42%	25%
Es2 (n=40)	5%	0%	20%	23%	23%	30%
Es3 (n=31)	10%	10%	3%	39%	13%	26%
Es4 (n=25)	0%	4%	12%	28%	16%	40%
(n=132)	4%	5%	10%	28%	24%	30%
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	6%	11%	19%	39%	25%
Es2 (n=40)	3%	0%	10%	15%	30%	43%
Es3 (n=31)	6%	3%	6%	39%	16%	29%
Es4 (n=25)	4%	0%	4%	24%	16%	52%
(n=132)	3%	2%	8%	23%	27%	36%
Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	6%	6%	25%	33%	31%
Es2 (n=40)	8%	8%	20%	23%	23%	20%
Es3 (n=31)	10%	10%	19%	26%	23%	13%
Es4 (n=25)	4%	4%	8%	20%	20%	44%
(n=132)	5%	7%	14%	23%	25%	26%
Restituire individualmente la prova di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	3%	3%	28%	19%	47%
Es2 (n=40)	8%	0%	8%	23%	18%	45%
Es3 (n=31)	3%	6%	6%	35%	23%	26%
Es4 (n=25)	0%	4%	4%	12%	24%	56%
(n=132)	3%	3%	5%	25%	20%	43%
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute…)						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	3%	3%	22%	36%	36%
Es2 (n=40)	8%	0%	10%	20%	18%	45%
Es3 (n=31)	3%	3%	6%	26%	23%	39%
Es4 (n=25)	0%	4%	12%	20%	12%	52%
(n=132)	3%	2%	8%	22%	23%	42%
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	11%	22%	22%	14%	31%
Es2 (n=40)	13%	13%	13%	28%	15%	20%
Es3 (n=31)	6%	6%	29%	32%	16%	10%
Es4 (n=25)	8%	8%	12%	32%	20%	20%
(n=132)	7%	10%	19%	28%	16%	20%
Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	3%	3%	19%	33%	42%

Es2 (n=40)	3%	3%	8%	18%	18%	53%
Es3 (n=31)	3%	0%	10%	26%	29%	32%
Es4 (n=25)	0%	0%	12%	16%	20%	52%
(n=132)	2%	2%	8%	20%	25%	45%
Proporre consegne individuali						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	0%	6%	11%	39%	28%	17%
Es2 (n=40)	0%	0%	25%	18%	33%	25%
Es3 (n=31)	3%	3%	29%	35%	19%	10%
Es4 (n=25)	0%	8%	24%	20%	20%	28%
(n=132)	1%	4%	22%	28%	26%	20%
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti						
	1	2	3	4	5	6
Es1 (n=36)	3%	3%	14%	17%	39%	25%
Es2 (n=40)	8%		5%	28%	18%	43%
Es3 (n=31)	6%	3%	35%	6%	23%	26%
Es4 (n=25)			20%	16%	32%	32%
(n=132)	5%	2%	17%	17%	27%	32%

Tabella 107 Correlazione di Pearson tra gli strumenti di valutazione utilizzati pre-Ordinanza, in riga (domanda 9) e da intensificare post-Ordinanza, in colonna (domanda 11).

PRE	POST	Prove scritte aperte	Prove scritte chiuse	Interrogazioni	Autovalutazione	Osservazione	Discussione
Prove scritte aperte	Correlazione di Pearson	**,340****	,101	,137	,181*	,204*	,147
	Sig. (2-code)	,000	,253	,119	,038	,019	,093
	N	131	131	131	132	132	132
Prove scritte chiuse	Correlazione di Pearson	,170	**,418****	,079	,100	-,046	,078
	Sig. (2-code)	,053	,000	,373	,256	,597	,376
	N	131	131	131	132	132	132
Interrogazioni	Correlazione di Pearson	**,285****	,125	**,262****	,082	-,017	,119
	Sig. (2-code)	,001	,154	,003	,347	,850	,175
	N	131	131	131	132	132	132
Autovalutazioni	Correlazione di Pearson	,065	,076	-,016	,128	,042	,065
	Sig. (2-code)	,462	,389	,859	,143	,635	,460
	N	131	131	131	132	132	132
Osservazioni	Correlazione di Pearson	,054	,080	,050	,187*	,136	,091
	Sig. (2-code)	,539	,363	,568	,031	,120	,301
	N	131	131	131	132	132	132
Discussione	Correlazione di Pearson	,019	-,006	,075	**,254****	,132	,216*
	Sig. (2-code)	,832	,943	,395	,003	,131	,013
	N	131	131	131	132	132	132

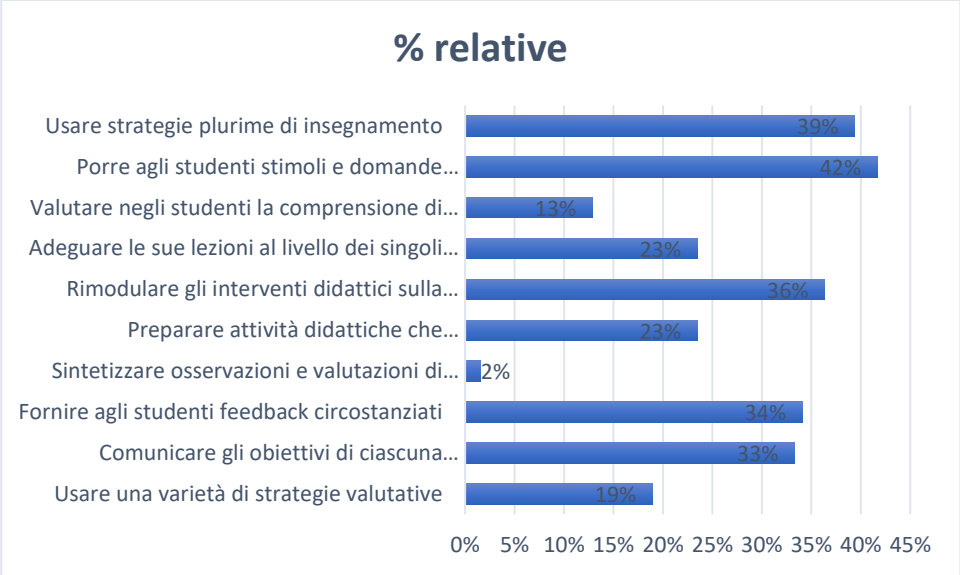
Tabella 108 Correlazione di Pearson tra azioni didattiche utilizzati pre-Ordinanza (domanda 10) e da intensificare post-Ordinanza (domanda 11).

		Comunicare obiettivi	Consegne individuali	Ragionamento allievi	Spiegazioni	Collegare al reale	Feedback	Esercizi per tecniche	Compiti aperti	Domande guida	Lavori gruppo
Comunicare obiettivi	Correlazione di Pearson	,169	,005	,069	-,075	,058	-,001	-,076	,089	,061	-,019
	Sig. (2-code)	,053	,954	,431	,396	,510	,990	,387	,313	,487	,829
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Consegne individuali	Correlazione di Pearson	**,235****	**,349****	,153	,022	,125	,172*	,158	,160	,143	**,228****
	Sig. (2-code)	,007	,000	,079	,798	,155	,049	,071	,068	,101	,008
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Ragionamento allievi	Correlazione di Pearson	,086	,039	**,265****	,130	,074	,082	,036	,075	,098	,078
	Sig. (2-code)	,328	,658	,002	,137	,401	,350	,685	,391	,263	,374
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Spiegazioni	Correlazione di Pearson	-,004	,023	-,039	**,369****	,034	-,051	,117	-,044	,093	-,001
	Sig. (2-code)	,962	,789	,655	,000	,699	,565	,183	,618	,288	,988
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Collegare al reale	Correlazione di Pearson	,127	,056	,094	,147	**,251****	,138	,046	,137	,186*	,118
	Sig. (2-code)	,146	,523	,283	,093	,004	,115	,601	,118	,033	,178
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Feedback	Correlazione di Pearson	,106	,174*	,139	,116	,102	,173*	,176*	,096	,181*	,101
	Sig. (2-code)	,226	,047	,113	,187	,246	,047	,043	,271	,038	,250
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132

Esercizi per tecniche	Correlazione di Pearson	,016	,181*	,142	,191*	,054	,068	**,266****	,066	,181*	,169
	Sig. (2-code)	,853	,038	,105	,028	,539	,435	,002	,451	,038	,052
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Compiti aperti	Correlazione di Pearson	,184*	,101	,173*	,143	,160	,120	,082	,191*	,128	,127
	Sig. (2-code)	,034	,251	,047	,102	,068	,171	,349	,029	,144	,148
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Domande guida	Correlazione di Pearson	,099	**,233****	,103	,156	,029	,019	,125	,186*	**,270****	,119
	Sig. (2-code)	,260	,007	,240	,074	,741	,828	,153	,033	,002	,173
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132
Lavori gruppo	Correlazione di Pearson	**,320****	,202*	,211*	,179*	,188*	,204*	,190*	,208*	,164	**,393****
	Sig. (2-code)	,000	,020	,015	,040	,031	,019	,029	,017	,060	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132	132	132	132

G.3.6 Domanda 12: Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (scegliere al massimo 3 opzioni)

Figura 46 Grafico a barre delle frequenze percentuali delle risposte delle docenti alla domanda 12



G.5 Tabelle dei round di ricodifica e definizione degli indicatori per le risposte alla domanda 5 del questionario

*Tabella 109 Modifiche successive apportate alla scala **sapere trasmesso-costruito**.*

Su ogni riga un codice con le modifiche successive al suo descrittore prima di ogni round di ricodifica. Nella prima colonna il codice numerico iniziale. Dalla seconda colonna in poi i descrittori. Il primo è stato costruito dall'autrice della tesi dottorale leggendo le risposte delle docenti alla luce dell'articolo della professoressa Mary James (2022). In rosso le modifiche apportate prima del round successivo, in nero gli aspetti invariati. Si è ritenuto di specificare più volte gli aspetti non modificati in round successivi per completezza. Si noterà che alcuni elementi come gli esempi sono stati introdotti e poi eliminati.

Codice	Descrittore per il primo tentativo di codifica	Secondo tentativo di codifica	Terzo tentativo	Quarto tentativo	Quinto tentativo
1	presentazione/ introduzione del docente, che definisce fasi e momenti del lavoro, veicola conoscenze e non sollecita riflessioni / attivazioni nei bambini / assegna compito, ma come azione mono-direzionale, senza fare menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati	**Trasmissione pura** Il docente trasmette conoscenze, definisce fasi e momenti del lavoro, senza nessun riferimento alla risposta che i bambini potrebbero avere. Magari assegna il compito, ma come azione mono-direzionale, senza fare menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Introduco la lezione; ascoltano ed eseguono attività proposte	*Titolo invariato* Il docente trasmette conoscenze, definisce fasi e momenti del lavoro, senza nessun riferimento ai bambini. Magari assegna il compito, ma come azione mono-direzionale, senza fare menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati *Esempio eliminato*	*Codice 1 - T* *Titolo e descrittore invariati*
2	il docente guida, ma facendo riferimento a motivazione/attenzione/ controllo degli elaborati /attivazioni generiche / assegna e spiega compito	**Trasmissione cercando di motivare** Il docente trasmette conoscenze, però si preoccupa che gli alunni debbano recepirle. Quindi fa riferimento alla motivazione oppure all'attenzione oppure al controllo di compiti ed esercizi oppure riprendere argomenti spiegati, senza menzionare la partecipazione degli allievi. Se assegna il compito lo spiega.	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Riprendendo quanto fatto	**Trasmissione attivando l'ascolto** Il docente trasmette conoscenze, dimostrando di essere consapevole che gli alunni debbano recepirle. Quindi fa riferimento alla motivazione, all'accoglienza oppure ad una chiacchierata oppure all'attenzione oppure al controllo di compiti oppure riprendere argomenti spiegati, senza menzionare l'attivazione degli allievi. Se assegna il compito lo spiega. *Esempio eliminato*	**Codice 2 – As** **Trasmissione preoccupandosi dell'ascolto** Il docente trasmette conoscenze, dimostrando di essere consapevole che gli alunni debbano recepirle. Possibili segnali sono il riferimento a: motivazione, oppure accoglienza oppure chiacchierata oppure all'attenzione oppure al controllo di compiti oppure riprendere argomenti spiegati. Sono atti del docente che non parla esplicitamente di attivazione degli

					allievi. Se assegna il compito lo spiega.
3	verifica/controllo attivo degli apprendimenti prima di proseguire / riferimento a interventi generici degli allievi	**Trasmissione testando la comprensione** Il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti prima di proseguire con le spiegazioni. Rispetto a questa verifica si fa riferimento ad interventi generici degli allievi	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Copiano di pari passo e chiedono spiegazioni o ulteriori esempi se non capiscono	*Titolo invariato* Il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti prima di proseguire con le spiegazioni. Questa verifica può essere fatta attraverso domande, esercizi, esercitazioni, o sollecitando interventi generici degli allievi *Esempio eliminato*	**Codice 3 - Ve** *Titolo e descrittore invariati*
4	Attivazione generica negli studenti di conoscenze pregresse, o per la costruzione di prodotti	**Lezione partecipata** Agli alunni è richiesta una attivazione diretta e data responsabilità sulla costruzione del proprio sapere. Sono attivazioni generiche di conoscenze pregresse, a volte per la costruzione di prodotti	**Partecipazione richiesta** *Descrittore invariato* **Esempio:** Cerco il dialogo con gli alunni	**Richiesta costruzione autonoma** Agli alunni è richiesta una costruzione diretta anche se generica del proprio sapere. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze pregresse, conversazioni, a volte costruzione di prodotti *Esempio eliminato*	**Codice 4 - Aut** **Attivazione autonoma** Agli alunni è richiesta una attivazione e costruzione diretta del proprio sapere. Non più una semplice dimostrazione di aver capito o di saper applicare quanto ascoltato o letto. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze o abilità pregresse, conversazioni, per trovare risposte e soluzioni o costruire prodotti
5	Richiesta di attivazione di conoscenze o abilità acquisite sia a scuola che nell'extra scuola, anche per elaborare risposte, trovare soluzioni	**Attivazione di conoscenze e abilità** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Approfondito brainstorming inclusivo. (Didattica partecipata)	*Titolo invariato* Agli alunni è richiesta attivazione di conoscenze o abilità acquisite sia a scuola che nell'extra scuola, anche per elaborare risposte, trovare soluzioni. *Esempio eliminato*	
6	Richiesta di attivazione a livello riflessivo e metacognitivo, richiamo di competenze	**Attivazione riflessiva e metacognitiva** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** si confrontano, riflettono su quanto emerso	*Titolo invariato* Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e metacognitivo, con richiamo alle competenze	**Codice 5 - Mr** *Titolo e descrittore invariati*

			per poi costruire la mappa mentale dell'argomento	*Esempio eliminato*	

A parte i cambiamenti già indicati ed apportati ad entrambe le scale, si noti che i codici 4 e 5 della scala sono stati accorpati. Infatti, si sono rivelati non distinguibili in fase di codifica. Le risposte delle docenti non forniscono sufficienti elementi per poter differenziare tipi specifici di attivazioni richieste agli alunni, se generiche o volte alla risoluzione di questioni specifiche.

Tabella 110 Modifiche successive apportate alla scala ***processo individuale-sociale****.*

Su ogni riga un codice con le modifiche successive al suo descrittore prima di ogni round di ricodifica. Nella prima colonna il codice numerico iniziale. Dalla seconda colonna in poi i descrittori. Il primo è stato costruito dall'autrice della tesi dottorale leggendo le risposte delle docenti alla luce dell'articolo della professoressa. Mary James (2022). In rosso le modifiche apportate prima del round successivo, in nero gli aspetti invariati. Si è ritenuto di specificare più volte gli aspetti non modificati in round successivi per completezza. Si noterà che alcuni elementi come gli esempi sono stati introdotti e poi eliminati.

Codice	**Descrittore per il primo tentativo di ifica**	**Secondo tentativo di ifica**	**Terzo tentativo**	**Quarto tentativo**	**Quinto tentativo**
1	Nessuna menzione di attività con altri. Il docente usa sempre la prima persona singolare, si concentra su cosa fa lei/lui, senza menzione di risposte, azioni, comportamenti degli allievi	**Nessuna relazione** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Spiego l'argomento tramite definizioni ed esempi scritti alla lavagna mettendo in evidenza le parole chiave	*Titolo e descrittore invariati* *Esempio eliminato*	**Codice 1 - N** *Titolo e descrittore invariati*
2	Riferimento alla presenza di allievi, ma legata ad attività individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, vedere video…) con accenni alla relazione bidirezionale allievo-docente	**Relazione docente-singolo allievo** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Loro ascoltano la lezione e intervengono se hanno qualcosa da dire.	*Titolo invariato* Si fa riferimento alla presenza di allievi, menzionandoli, o legata ad attività generiche (lavoreremo) o individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, vedere video …) con accenni alla relazione bidirezionale allievo-docente *Esempio eliminato*	**Codice 2 – Da Relazione docente-allievo con possibile apertura al gruppo** Si fa riferimento alla relazione del docente con gli allievi, o legata ad attività generiche (lavoreremo) o individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, …) o con attività che potrebbero essere svolte sia dal gruppo sia come relazioni bidirezionali allievo docente.

3	Riferimento generico alla relazione tra docente e gruppo come insieme di individui. Le azioni descritte possono risolversi sia in relazioni singole che in relazioni di gruppo. Si usa magari il noi, ma le attività non sono necessariamente da svolgere tutti insieme, possono anche ridursi a rapporti docente-singolo studente (esempio: Con l'accoglienza agli alunni)	**Relazione docente-allievo con possibile apertura al gruppo** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Ascoltano, intervengono, chiedono, scrivono. Dipende dalle giornate	*Titolo invariato* Si fa riferimento ad attività relazionali, lasciando indeterminato se si svolgeranno in gruppo o come relazioni bidirezionali allievo-docente. Si usa magari il noi, ma le attività non sono necessariamente da svolgere tutti insieme, possono anche ridursi a rapporti docente-singolo studente (esempio: Con l'accoglienza agli alunni) *Esempio eliminato*	*Accorpate*
4	Riferimento esplicito ad attività di gruppo senza specifico collegamento con gli apprendimenti (Esempio: breve chiacchierata)	**Socialità di gruppo senza apprendimenti** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** se si finisce prima si fa un gioco tutti insieme	*Titolo e descrittore invariati* *Esempio eliminato*	**Codice 3 - Dg** **Relazione di gruppo senza apprendimenti** Si fa riferimento ad attività sociali svolte in gruppo che presuppongono interazione tra tutti i partecipanti senza specifico collegamento con gli apprendimenti (Esempio: breve chiacchierata)
5	Ripresa collettiva di lezione o apprendimenti precedenti / attività di gruppo con riferimento esplicito agli apprendimenti	**Socialità di gruppo sugli apprendimenti** Attività di gruppo con riferimento esplicito agli apprendimenti, ad esempio per ripresa collettiva di lezione o apprendimenti precedenti	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Cerco di capire se stiamo lavorando nella direzione giusta	*Titolo e descrittore invariati* *Esempio eliminato*	**Codice 4 - Gru** **Relazione legata agli apprendimenti** Svolgimento in gruppo di attività scolastiche: (es. esercitazioni collettive); oppure attività di gruppo con riferimento agli apprendimenti, ad esempio per ripresa collettiva di apprendimenti precedenti. Il livello di coinvolgimento collettivo nella costruzione degli apprendimenti risulta generico.

6	Ripresa collettiva di lezione o apprendimenti precedenti, facendo riferimento alla co-costruzione di significati attivando riflessioni comuni	**Costruzione sociale di significati e apprendimenti** *Descrittore invariato*	*Titolo e descrittore invariati* **Esempio:** Gli studenti, a coppie oppure a piccoli gruppi, sperimentano la proposta, ricercano, si confrontano mettendo in atto le loro abilità cognitive, pratiche e creative.	*Titolo e descrittore invariati*	**Codice 5 - Co** *Titolo invariato* Ripresa collettiva di apprendimenti precedenti o attività di gruppo, facendo riferimento esplicito alla co-costruzione di significati e attivando riflessioni comuni

In questa seconda scala sono stati i codici 2 e 3 ad essere accorpati. I due codici intendevano distinguere tra il docente che cerca di instaurare relazioni bilaterali tra sé e gli allievi come singoli e invece colui che intende creare relazioni che coinvolgano tutto il gruppo. Questa operazione si è rivelata difficile a causa della stringatezza di alcune affermazioni e i codici sono stati uniti.

G.6 Sezione 2: Cornici di riferimento sull'idea di insegnamento-apprendimento

Domanda 5 - Per aiutarci ad immaginare la Sua attività in classe, Le chiediamo di descriverci una sua tipica mattina di lezione:

7. [Come comincia la lezione?]
8. [Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?]
9. [Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?]
10. [Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?]
11. [Dove sta Lei durante la lezione?]
12. [Come si conclude la lezione?]

Tabella 111 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala DASTT-C (range 0-10)

Livello	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
2	12	12,1	12,1	12,1
3	6	6,1	6,1	18,2
4	19	19,2	19,2	37,4
5	23	23,2	23,2	60,6
6	16	16,2	16,2	76,8
7	11	11,1	11,1	87,9
8	8	8,1	8,1	96,0
9	4	4,0	4,0	100,0
Totale	99	100,0	100,0	

Tabella 112 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala belief sull'organizzazione della classe (range da -2 a +2)

Analisi delle frequenze della scala *belief sull'organizzazione della classe*					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	-2	15	15,2	15,2	15,2
	-1	43	43,4	43,4	58,6
	0	24	24,2	24,2	82,8
	1	14	14,1	14,1	97,0
	2	3	3,0	3,0	100,0
	Totale	99	100,0	100,0	

Tabella 113 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala belief epistemologiche

Analisi delle frequenze della scala *belief epistemologiche*				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
-2	30	30,3	30,3	30,3
-1	34	34,3	34,3	64,6
0	17	17,2	17,2	81,8

1	15	15,2	15,2	97,0
2	3	3,0	3,0	100,0
Totale	99	100,0	100,0	

Tabella 114 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala **sapere trasmesso-costruito**

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
4	4	4,0	4,0	4,0
5	3	3,0	3,0	7,1
6	8	8,1	8,1	15,2
7	7	7,1	7,1	22,2
8	11	11,1	11,1	33,3
9	8	8,1	8,1	41,4
10	9	9,1	9,1	50,5
11	11	11,1	11,1	61,6
12	12	12,1	12,1	73,7
13	11	11,1	11,1	84,8
14	7	7,1	7,1	91,9
15	3	3,0	3,0	94,9
16	3	3,0	3,0	98,0
17	2	2,0	2,0	100,0
Totale	99	100,0	100,0	

Tabella 115 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala **processo individuale-sociale**

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
4	6	6,1	6,1	6,1
5	10	10,1	10,1	16,2
6	16	16,2	16,2	32,3
7	13	13,1	13,1	45,5
8	15	15,2	15,2	60,6
9	9	9,1	9,1	69,7
10	8	8,1	8,1	77,8
11	8	8,1	8,1	85,9
12	6	6,1	6,1	91,9
13	3	3,0	3,0	94,9
14	2	2,0	2,0	97,0
15	1	1,0	1,0	98,0
16	1	1,0	1,0	99,0
17	1	1,0	1,0	100,0
Totale	99	100,0	100,0	

Tabella 116 Statistiche descrittive complessive di tutte le scale di codifica delle domande aperte.

		sapere trasmesso-costruito	*processo individuale-sociale*	*DASTT-C*	*belief sull'organizzazione*	*belief epistemologiche*
N	Validi	99	99	99	99	99
	Mancanti	0	0	0	0	0
Media		10,21	8,25	5,11	-,54	-,74
Mediana		10,00	8,00	5,00	-1,00	-1,00
Moda		12	6	5	-1	-1
Percentili	25	8,00	6,00	4,00	-1,00	-2,00
	50	10,00	8,00	5,00	-1,00	-1,00
	75	13,00	10,00	6,00	,00	,00

Tabella 117 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per anzianità di servizio

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	Da 1 a 3	2	6,1	6,1	6,1
	Da 4 a 6	2	6,1	6,1	12,1
	Da 7 a 18	14	42,4	42,4	54,5
	Da 19 a 30	12	36,4	36,4	90,9
	Oltre 31	3	9,1	9,1	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	Da 4 a 6	2	16,7	16,7	16,7
	Da 7 a 18	5	41,7	41,7	58,3
	Da 19 a 30	4	33,3	33,3	91,7
	Oltre 31	1	8,3	8,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	Da 1 a 3	2	11,8	11,8	11,8
	Da 4 a 6	2	11,8	11,8	23,5
	Da 7 a 18	4	23,5	23,5	47,1
	Da 19 a 30	4	23,5	23,5	70,6
	Oltre 31	5	29,4	29,4	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	Da 1 a 3	2	5,4	5,4	5,4
	Da 4 a 6	1	2,7	2,7	8,1
	Da 7 a 18	11	29,7	29,7	37,8
	Da 19 a 30	18	48,6	48,6	86,5
	Oltre 31	5	13,5	13,5	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 118 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per titolo di studio

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	Laurea magistrale	15	45,5	45,5	45,5
	Master	3	9,1	9,1	54,5
	Maturità	11	33,3	33,3	87,9
	Sostegno	1	3,0	3,0	90,9
	Laurea Triennale	3	9,1	9,1	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	Laurea magistrale	4	33,3	33,3	33,3
	Master	1	8,3	8,3	41,7
	Maturità	4	33,3	33,3	75,0
	Laurea Triennale	3	25,0	25,0	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	Laurea magistrale	8	47,1	47,1	47,1
	Maturità	8	47,1	47,1	94,1
	Laurea Triennale	1	5,9	5,9	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	Altro	1	2,7	2,7	2,7
	Laurea magistrale	15	40,5	40,5	43,2
	Master	2	5,4	5,4	48,6
	Maturità	14	37,8	37,8	86,5
	Sostegno	1	2,7	2,7	89,2
	Laurea Triennale	4	10,8	10,8	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 119 Numero di docenti del profilo tendenziale 11 per discipline insegnate.

		@4ITA	@4MAT	@4SCI	@4STO	@4GEO	@4TEC	@4ART	@4FIS	@4MUS	ING	REL
N	Validi	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
Media		,61	,42	,42	,52	,64	,30	,27	,45	,21	,15	,00
Mediana		1,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Percentili	25	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	50	1,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00	,00

Tabella 120 Numero di docenti del profilo tendenziale 22 per discipline insegnate.

		@4ITA	@4MAT	@4SCI	@4STO	@4GEO	@4TEC	@4ART	@4FIS	@4MUS	ING	REL
N	Validi	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Media		,59	,49	,41	,68	,54	,43	,38	,30	,22	,22	,05
Mediana		1,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00

Percentili	25	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	50	1,00	,00	,00	1,00	1,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	,00	,00

Tabella 121 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_3

Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1	2	6,1	6,1	6,1
	2	1	3,0	3,0	9,1
	3	5	15,2	15,2	24,2
	4	12	36,4	36,4	60,6
	5	6	18,2	18,2	78,8
	6	7	21,2	21,2	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	2	1	8,3	8,3	8,3
	4	3	25,0	25,0	33,3
	5	4	33,3	33,3	66,7
	6	4	33,3	33,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	2	1	5,9	5,9	5,9
	3	1	5,9	5,9	11,8
	4	6	35,3	35,3	47,1
	5	6	35,3	35,3	82,4
	6	3	17,6	17,6	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1	1	2,7	2,7	2,7
	2	2	5,4	5,4	8,1
	3	7	18,9	18,9	27,0
	4	14	37,8	37,8	64,9
	5	6	16,2	16,2	81,1
	6	7	18,9	18,9	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 122 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_1

Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.					
trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	3	9,1	9,1	12,1
	3	12	36,4	36,4	48,5
	4	8	24,2	24,2	72,7

	5	6	18,2	18,2	90,9
	6	3	9,1	9,1	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	2	2	16,7	16,7	16,7
	3	4	33,3	33,3	50,0
	4	1	8,3	8,3	58,3
	5	2	16,7	16,7	75,0
	6	3	25,0	25,0	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	2	1	5,9	5,9	5,9
	3	6	35,3	35,3	41,2
	4	7	41,2	41,2	82,4
	5	3	17,6	17,6	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1	4	10,8	10,8	10,8
	2	9	24,3	24,3	35,1
	3	10	27,0	27,0	62,2
	4	6	16,2	16,2	78,4
	5	5	13,5	13,5	91,9
	6	3	8,1	8,1	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 123 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_2

Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.					
trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1	16	48,5	48,5	48,5
	2	9	27,3	27,3	75,8
	3	4	12,1	12,1	87,9
	4	3	9,1	9,1	97,0
	6	1	3,0	3,0	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1	4	33,3	33,3	33,3
	2	3	25,0	25,0	58,3
	3	4	33,3	33,3	91,7
	6	1	8,3	8,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	1	7	41,2	41,2	41,2
	2	5	29,4	29,4	70,6
	3	4	23,5	23,5	94,1
	4	1	5,9	5,9	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1	24	64,9	64,9	64,9

	2	5	13,5	13,5	78,4
	3	6	16,2	16,2	94,6
	4	2	5,4	5,4	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 124 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_4

Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.					
trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1	23	69,7	69,7	69,7
	2	6	18,2	18,2	87,9
	3	4	12,1	12,1	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1	10	83,3	83,3	83,3
	4	2	16,7	16,7	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	1	15	88,2	88,2	88,2
	2	1	5,9	5,9	94,1
	3	1	5,9	5,9	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1	34	91,9	91,9	91,9
	2	2	5,4	5,4	97,3
	6	1	2,7	2,7	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 125 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per idea sulla funzione più rilevante della valutazione (risposta alla domanda 7)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR…)	1	3,0	3,0	3,0
	Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	15	45,5	45,5	48,5
	Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	2	6,1	6,1	54,5

	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	12	36,4	36,4	90,9
	Valorizzare lo studente	3	9,1	9,1	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	7	58,3	58,3	58,3
	Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	1	8,3	8,3	66,7
	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	2	16,7	16,7	83,3
	Stabilire i livelli di competenza degli studenti	1	8,3	8,3	91,7
	Valorizzare lo studente	1	8,3	8,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	Altro	1	5,9	5,9	5,9
	Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	3	17,6	17,6	23,5
	Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	3	17,6	17,6	41,2
	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	6	35,3	35,3	76,5
	Valorizzare lo studente	4	23,5	23,5	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	13	35,1	35,1	35,1
	Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	1	2,7	2,7	37,8
	Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	14	37,8	37,8	75,7

	Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	10,8	10,8	86,5
	Valorizzare lo studente	5	13,5	13,5	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 126 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza delle interrogazioni (item 9_3)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1,00	3	9,1	9,1	9,1
	2,00	8	24,2	24,2	33,3
	3,00	22	66,7	66,7	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	2,00	5	41,7	41,7	41,7
	3,00	7	58,3	58,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	1,00	1	5,9	5,9	5,9
	2,00	6	35,3	35,3	41,2
	3,00	10	58,8	58,8	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1,00	3	8,1	8,1	8,1
	2,00	11	29,7	29,7	37,8
	3,00	23	62,2	62,2	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 127 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza dell'osservazione del lavoro (item 9_5)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1,00	3	9,1	9,1	9,1
	2,00	7	21,2	21,2	30,3
	3,00	23	69,7	69,7	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	3,00	12	100,0	100,0	100,0
21-maternage	1,00	1	5,9	5,9	5,9
	2,00	8	47,1	47,1	52,9
	3,00	8	47,1	47,1	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1,00	2	5,4	5,4	5,4
	2,00	10	27,0	27,0	32,4
	3,00	25	67,6	67,6	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 128 Tavola di contingenza delle docenti distribuite nei 4 profili tendenziali individuati dal plotting tradizionale-sociocostruttivista e l'uso delle prove scritte a risposte chiuse pre-Ordinanza (item 9_2)

			trad_sociocostr				Totale
			11	12	21	22	
@9_PRE_CHI	1	Conteggio	3	0	0	1	4
		Conteggio atteso	1,3	,5	,7	1,5	4,0
		% entro @9_PRE_CHI	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% entro trad_sociocostr	9,1%	0,0%	0,0%	2,7%	4,0%
		% del totale	3,0%	0,0%	0,0%	1,0%	4,0%
		Residui stand.	1,4	-,7	-,8	-,4	
	2	Conteggio	0	1	0	8	9
		Conteggio atteso	3,0	1,1	1,5	3,4	9,0
		% entro @9_PRE_CHI	0,0%	11,1%	0,0%	88,9%	100,0%
		% entro trad_sociocostr	0,0%	8,3%	0,0%	21,6%	9,1%
		% del totale	0,0%	1,0%	0,0%	8,1%	9,1%
		Residui stand.	-1,7	-,1	-1,2	2,5	
	3	Conteggio	5	3	3	9	20
		Conteggio atteso	6,7	2,4	3,4	7,5	20,0
		% entro @9_PRE_CHI	25,0%	15,0%	15,0%	45,0%	100,0%
		% entro trad_sociocostr	15,2%	25,0%	17,6%	24,3%	20,2%
		% del totale	5,1%	3,0%	3,0%	9,1%	20,2%
		Residui stand.	-,6	,4	-,2	,6	
	4	Conteggio	14	3	5	8	30
		Conteggio atteso	10,0	3,6	5,2	11,2	30,0
		% entro @9_PRE_CHI	46,7%	10,0%	16,7%	26,7%	100,0%
		% entro trad_sociocostr	42,4%	25,0%	29,4%	21,6%	30,3%
		% del totale	14,1%	3,0%	5,1%	8,1%	30,3%
		Residui stand.	1,3	-,3	-,1	-1,0	
	5	Conteggio	4	5	7	8	24
		Conteggio atteso	8,0	2,9	4,1	9,0	24,0
		% entro @9_PRE_CHI	16,7%	20,8%	29,2%	33,3%	100,0%
		% entro trad_sociocostr	12,1%	41,7%	41,2%	21,6%	24,2%
		% del totale	4,0%	5,1%	7,1%	8,1%	24,2%
		Residui stand.	-1,4	1,2	1,4	-,3	
	6	Conteggio	7	0	2	3	12
		Conteggio atteso	4,0	1,5	2,1	4,5	12,0
		% entro @9_PRE_CHI	58,3%	0,0%	16,7%	25,0%	100,0%
		% entro trad_sociocostr	21,2%	0,0%	11,8%	8,1%	12,1%
		% del totale	7,1%	0,0%	2,0%	3,0%	12,1%
		Residui stand.	1,5	-1,2	,0	-,7	
Totale		Conteggio	33	12	17	37	99

	Conteggio atteso	33,0	12,0	17,0	37,0	99,0
	% entro @9_PRE_CHI	33,3%	12,1%	17,2%	37,4%	100,0%
	% entro trad_sociocostr	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del totale	33,3%	12,1%	17,2%	37,4%	100,0%

Tabella 129 Chi-quadrato

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	27,735[a]	15	,023
Rapporto di verosimiglianza	32,010	15	,006
Associazione lineare-lineare	,859	1	,354
N. di casi validi	99		

a. 17 celle (70,8%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,48.

Tabella 130 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza della comunicazione chiara degli obiettivi (item 10_1)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1-2	8	24,2	24,2	24,2
	3-4	9	27,3	27,3	51,5
	5-6	16	48,5	48,5	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1-2	2	16,7	16,7	16,7
	3-4	4	33,3	33,3	50,0
	5-6	6	50,0	50,0	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	3-4	7	41,2	41,2	41,2
	5-6	10	58,8	58,8	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	7	18,9	18,9	18,9
	3-4	12	32,4	32,4	51,4
	5-6	18	48,6	48,6	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 131 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del dare compiti aperti (item 10_8)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1-2	6	18,2	18,2	18,2
	3-4	13	39,4	39,4	57,6
	5-6	14	42,4	42,4	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1-2	2	16,7	16,7	16,7

	3-4	3	25,0	25,0	41,7
	5-6	7	58,3	58,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	1-2	2	11,8	11,8	11,8
	3-4	6	35,3	35,3	47,1
	5-6	9	52,9	52,9	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	3	8,1	8,1	8,1
	3-4	18	48,6	48,6	56,8
	5-6	16	43,2	43,2	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 132 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del proporre consegne individuali (item 10_2)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1-2	6	18,2	18,2	18,2
	3-4	15	45,5	45,5	63,6
	5-6	12	36,4	36,4	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1-2	1	8,3	8,3	8,3
	3-4	6	50,0	50,0	58,3
	5-6	5	41,7	41,7	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	1-2	2	11,8	11,8	11,8
	3-4	10	58,8	58,8	70,6
	5-6	5	29,4	29,4	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	9	24,3	24,3	24,3
	3-4	17	45,9	45,9	70,3
	5-6	11	29,7	29,7	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 133 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza dello spiegare il ragionamento (item 10_3)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1-2	3	9,1	9,1	9,1
	3-4	10	30,3	30,3	39,4
	5-6	20	60,6	60,6	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	3-4	2	16,7	16,7	16,7
	5-6	10	83,3	83,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	

21-maternage	3-4	6	35,3	35,3	35,3
	5-6	11	64,7	64,7	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	4	10,8	10,8	10,8
	3-4	13	35,1	35,1	45,9
	5-6	20	54,1	54,1	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 134 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali (item 10_4)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulate
11-tradizione	1-2	9	27,3	27,3	27,3
	3-4	8	24,2	24,2	51,5
	5-6	16	48,5	48,5	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1-2	7	58,3	58,3	58,3
	3-4	1	8,3	8,3	66,7
	5-6	4	33,3	33,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	1-2	4	23,5	23,5	23,5
	3-4	5	29,4	29,4	52,9
	5-6	8	47,1	47,1	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	11	29,7	29,7	29,7
	3-4	11	29,7	29,7	59,5
	5-6	15	40,5	40,5	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 135 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del dare esercizi per consolidare (item 10_7)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1-2	1	3,0	3,0	3,0
	3-4	12	36,4	36,4	39,4
	5-6	20	60,6	60,6	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	3-4	2	16,7	16,7	16,7
	5-6	10	83,3	83,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	3-4	1	5,9	5,9	5,9
	5-6	16	94,1	94,1	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	2	5,4	5,4	5,4

	3-4	10	27,0	27,0	32,4
	5-6	25	67,6	67,6	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Tabella 136 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del preparare allo studio con domande guida (item 10_9)

trad_sociocostr		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
11-tradizione	1-2	1	3,0	3,0	3,0
	3-4	10	30,3	30,3	33,3
	5-6	22	66,7	66,7	100,0
	Totale	33	100,0	100,0	
12-attivismo individuale	1-2	1	8,3	8,3	8,3
	3-4	1	8,3	8,3	16,7
	5-6	10	83,3	83,3	100,0
	Totale	12	100,0	100,0	
21-maternage	3-4	4	23,5	23,5	23,5
	5-6	13	76,5	76,5	100,0
	Totale	17	100,0	100,0	
22-socio-attivismo	1-2	3	8,1	8,1	8,1
	3-4	6	16,2	16,2	24,3
	5-6	28	75,7	75,7	100,0
	Totale	37	100,0	100,0	

Lista delle abbreviazioni

BES	Bisogni educativi speciali
CERIID	Centro di Ricerca su Insegnanti e Innovazione Didattica
CRESPI	Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante
CSPI	Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione
DASTT-C	Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist
DD	Direzione Didattica
IC	Istituto Comprensivo
IINN	Indicazioni Nazionali per il Curricolo
LG	Linee Guida allegate alla Ordinanza Ministeriale 172
LS	Lesson Study
OM172	Ordinanza Ministeriale 172
PDP	Piano Didattico Personalizzato
PEI	Piano Educativo Individualizzato
R-F	Ricerca-Formazione
R&F Es2	gruppo di 29 docenti che hanno partecipato alle attività di ricerca e formazione in

Indice delle figure

Figura 1 – Schema integrato di progettazione e valutazione Bertolini C., Di Pace A. (2021) ... 41
Figura 2 Modello sintetico dei temi emergenti nel ciclo della carriera docente (Huberman, 1989, p.39) ... 138
Figura 3 Mappatura dei profili dei docenti sul piano cartesiano ... 154
Figura 4 Consegna della prima esercitazione presentata nei laboratori a Es1 ... 170
Figura 5 Consegna della seconda esercitazione presentata nei laboratori a Es1 ... 170
Figura 6 Consegna della terza esercitazione presentata nei laboratori a Es1 ... 171
Figura 7 Strumento di registrazione di una prova a partire dagli obiettivi di apprendimento .. 171
Figura 8 Grafico a barre con le frequenze percentuali di distribuzione dei titoli di studio tra i 4 istituti ... 196
Figura 9 Grafico a barre con le frequenze percentuali della distribuzione delle docenti per fasce di età ed istituto ... 198
Figura 10 Grafico a barre delle frequenze percentuali del grado di accordo espresso delle docenti per l'affermazione 6_3 ... 201
Figura 11 Grafico a barre delle frequenze percentuali del grado di accordo espresso delle docenti per l'affermazione 6_1 ... 203
Figura 12 Frequenze percentuali per istituto del grado di accordo all'item 8_3 **Misurare e valutare sono distinti** ... 210
Figura 13 Frequenze percentuali per istituto del grado di accordo all'item 8_6 **Voti spingono alla competizione** ... 211
Figura 14 Frequenze percentuali per istituto delle risposte all'item della domanda 8 **Valutazione collegiale difficile** ... 213
Figura 15 Frequenze percentuali globali del grado di utilizzo degli strumenti di valutazione elencati, prima della OM172 (domanda 9) ... 215
Figura 16 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item della domanda 9 **Prove scritte aperte** ... 219
Figura 17 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item della domanda 9 **Interrogazioni** ... 219
Figura 18 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item della domanda 9 **Osservazione** ... 220
Figura 19 Frequenze percentuali per Es1e Es2 del grado di utilizzo degli strumenti di valutazione elencati prima della OM172 (domanda 9) ... 220

Figura 20 Frequenze percentuali globali del grado di utilizzo delle azioni didattiche elencate prima della OM172 (domanda 10) 221
Figura 21 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Comunicare obiettivi** (domanda 10) 224
Figura 22 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Compiti aperti** (domanda 10) 224
Figura 23 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Collegamenti con la realtà** (domanda 10) 225
Figura 24 Frequenze percentuali per Es1e Es2 del grado di utilizzo delle azioni didattiche elencate prima della OM172 (domanda 10) 225
Figura 25 Frequenze percentuali globali del grado di incremento di azioni didattiche e strumenti valutativi dopo la OM172 (domanda 11) 227
Figura 26 Frequenze percentuali per istituto del grado di utilizzo del item **Intensificare esercizi sulle tecniche** (domanda 11) 229
Figura 27 Frequenze percentuali globali del grado di incremento di strumenti valutativi dopo la OM172 (domanda 11) 230
Figura 28 Frequenze percentuali globali del grado di incremento di azioni didattiche dopo la OM172 (domanda 11) 231
Figura 29 Grafico delle frequenze della scala **DASTT-C** 235
Figura 30 Grafico delle frequenze della scala **belief sull'organizzazione della classe** 236
Figura 31 Grafico delle frequenze della scala **Belief epistemologiche** 237
Figura 32 Grafico delle frequenze della scala **sapere trasmesso-costruito** 238
Figura 33 Grafico delle frequenze della scala **processo individuale-sociale** 238
Figura 34 Plotting dei profili dei docenti sul piano cartesiano 242
Figura 35 Sintesi del percorso formative a Es2 268
Figura 36 Esempio di slide metaforica 275
Figura 37 Grado di accordo delle docenti rispetto alle funzioni della valutazione prima della plenaria conclusiva 297
Figura 38 Grafici riepilogativi delle risposte delle docenti a D2. Sottolineati in azzurro gli item con un più basso livello di accordo e in rosso quelli con un grado più alto. 300
Figura 39 slide presentata e discussa in plenaria sul significato del voto numerico 304
Figura 40 slide presentata e discussa in plenaria sul significato della valutazione criteriale e del giudizio descrittivo 304
Figura 41: World cloud di Cur-Es1 354

Figura 42: World cloud di Cur_Es1_RF 354
Figura 43: World cloud di Sost_Es2 355
Figura 44 Word-cloud della plenaria del 23 novembre 2021 437
Figura 45 Grafico della distribuzione dei docenti nelle le fasce di anzianità di Huberman (1989) per istituto di appartenenza. 460
Figura 46 Grafico a barre delle frequenze percentuali delle risposte delle docenti alla domanda 12 491

Indice delle tabelle

Tabella 1 – Livelli ed indicatori come definiti dalle LG 52
Tabella 2 – Sintesi del legame tra dimensioni (in riga) e livelli (in colonna) come emergono dalla lettura delle LG 53
Tabella 3 - attività formativa nazionale di accompagnamento alla OM172 59
Tabella 4 Confronto tra le sezioni del Lesson Plan di Matematica proposti in Bartolini Bussi & Ramploud (2018) e il Lesson Plan usato per le progettazioni dei DS nel progetto FAR.- (Bertolini et alii, in press) 119
Tabella 5 Intestazione delle colonne del lesson plan. 120
Tabella 6 Piano riassuntivo del disegno di ricerca 127
Tabella 7 Belief sull'organizzazione della classe 142
Tabella 8 Belief sugli obiettivi dell'insegnamento 143
Tabella 9 Belief epistemologiche 143
Tabella 10 Manuale finale di codifica della scala sapere trasmesso-costruito 148
Tabella 11 Manuale finale di codifica della scala processo individuale-sociale 149
Tabella 12 Distribuzione complessiva delle docenti nelle tipologie individuate 155
Tabella 13 Schema riassuntivo dell'architettura della formazione in Es1: sequenza, durata, tipologia di incontri, docenti coinvolti e tematiche affrontate durante la formazione 166
Tabella 14 Schema riassuntivo dell'architettura della formazione in Es2: sequenza, durata, tipologia di incontri, docenti coinvolti e tematiche affrontate durante la formazione 173
Tabella 15 Manuale di codifica delle risposte alla domanda aperta: "Quali sono le difficoltà che hai incontrato ad articolare i giudizi descrittivi?" 177
Tabella 16 I nove temi chiave emersi dall'analisi di Focus Group e interviste e la loro descrizione 188
Tabella 17 Elenco dei temi descritti nella tabella 16, con la presentazione dei subcodici e le indicazioni su quali sono stati riscontrati nei focus group e nelle interviste. 190
Tabella 18 Tabella riepilogativa della composizione delle docenti negli istituti coinvolti confrontati con il numero di docenti che hanno risposto al questionario 195
Tabella 19 Estratto dalla tavola di contingenza (Tabella 70, Appendice G.1.1) tra fasce di anzianità e ruolo ricoperto 199
Tabella 20 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 6, globale e per istituto 200
Tabella 21 Tavola di contingenza tra livello di accordo con 6_3 e ruolo del rispondente 202
Tabella 22 Tavola di contingenza tra il titolo di studio delle docenti e la loro idea dell'effetto dell'ambiente 203

Tabella 23 Risposte totali e frequenze percentuali alla domanda 7 **La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?** (una opzione di risposta) differenziate per istituto 204
Tabella 24 Attribuzione delle risposte aperte formulate dalle docenti che hanno barrato la categoria "altro", ad una delle opzioni di risposta codificate e previste dal questionario 205
Tabella 25 Risposte totali e frequenze percentuali alla domanda 7 dopo la ripulitura del dataset 206
Tabella 26 Frequenze percentuali del grado di accordo delle docenti su una serie di affermazioni sulla valutazione 207
Tabella 27 Correlazioni tra il grado di accordo con le affermazioni sulla valutazione della domanda 8..... 208
Tabella 28 Alfa di Cronbach per gli item di risposta della domanda 8 209
Tabella 29 Correlazione tra i livelli dichiarati di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172..... 216
Tabella 30 Risposte alla domanda 12 sulle competenze utili all'applicazione dell'OM172 e già maturate 233
Tabella 31 Correlazione tra le 5 scale 239
Tabella 32 Alfa di Cronbach su tutte le scale..... 241
Tabella 33 Distribuzione complessiva delle docenti nelle tipologie individuate..... 246
Tabella 34 Distribuzione dei docenti per istituto e profilo tendenziale..... 246
Tabella 35 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione per fasce di anzianità 247
Tabella 36 Distribuzione dei docenti di profilo socioattivismo per fasce di anzianità..... 247
Tabella 37 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione per percezione di efficacia (domanda 6)..... 248
Tabella 38 Distribuzione dei docenti di profilo socioattivismo per percezione di efficacia (domanda 6)..... 249
Tabella 39 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione e socioattivismo per funzione più rilevante della valutazione (domanda 7)..... 250
Tabella 40 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione e socioattivismo per livello di accordo sulle affermazioni sulla valutazione (domanda 7)..... 251
Tabella 41 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione e socioattivismo per utilizzo di strumenti di valutazione elencati (domanda 9)..... 252
Tabella 42 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione e socioattivismo per utilizzo di azioni didattiche (domanda 10) 253

Tabella 43 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione e socioattivismo per incremento di strumenti valutativi e pratiche didattiche (domanda 11) 254
Tabella 44 Distribuzione dei docenti di profilo tradizione e socioattivismo per competenze (domanda 12) 256
Tabella 45 Obiettivi di apprendimento e indicatori del documento di valutazione di Es1 per matematica classi 1° e 2° 265
Tabella 46 Consegne della prima esercitazione in Es2 270
Tabella 47 Grado di accordo delle docenti rispetto alla rilevanza delle funzioni della valutazione indicate 295
Tabella 48 Risposte delle docenti di Es2 alla domanda 7 del questionario iniziale, in ordine di opzione maggiormente scelta. 296
Tabella 49 Grado di accordo delle docenti rispetto alle funzioni della valutazione che debbano essere svolte dal giudizio descrittivo. 299
Tabella 50 Codifica delle risposte delle docenti alla domanda aperta sulle difficoltà nell'articolare giudizi descrittivi 301
Tabella 51 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Parole chiave** con il totale delle codifiche 311
Tabella 52 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Aspetti negativi** con il totale delle codifiche 312
Tabella 53 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Aspetti positivi** con il totale delle codifiche 316
Tabella 54 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Work-in-progress** con il totale delle codifiche 322
Tabella 55 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Nuove consapevolezze** con il totale delle codifiche 326
Tabella 56 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Percezione di efficacia** con il totale delle codifiche 335
Tabella 57 Confronto tra focus group nelle codifiche **confusione ed insicurezza** ed **insicurezza trasformativa** 341
Tabella 58 Riepilogo dei subcodici relativi al tema **Formazione** con il totale delle codifiche 342
Tabella 59 Confronto tra le intervistate per le categorie "confusione ed insicurezza" ed "insicurezza trasformativa" 367
Tabella 60 Quadro riassuntivo dell'incidenza dei subcodici nell'analisi dei Focus Group 452

Tabella 61 Codifica delle **parole chiave** suddivise per positive, negative e neutre, con indicazione dei segmenti codificati e focus group di riferimento. In fondo ad ogni raggruppamento i totali e relative percentuali. 453
Tabella 62 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Aspetti Negativi**, con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group. 455
Tabella 63 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Aspetti Positivi**, con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group. 455
Tabella 64 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Work in Progress**, con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group. 456
Tabella 65 Codifiche dei sottocodici relativi al rapporto con i genitori, suddivisi nei tre temi (**work in progress, aspetti positivi, aspetti negativi**) e per focus group. 456
Tabella 66 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Nuove consapevolezze**, con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group. 456
Tabella 67 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Percezione di efficacia**, con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group. 457
Tabella 68 Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Formazione**, con indicazione di numeri assoluti e frequenze percentuali divisi per focus group. 457
Tabella 69 Quadro riassuntivo dell'incidenza dei subcodici nell'analisi delle interviste 457
Tabella 70 Codifica delle **parole chiave** suddivise per positive, negative e neutre, con indicazione dei segmenti codificati e interviste di riferimento. All'inizio di ogni sezione l'indicazione del numero globale, in fondo i totali per intervista. 458
Tabella 71 Quadro riassuntivo del numero di docenti per anno di anzianità nei vari istituti ... 460
Tabella 72 Valori assoluti e frequenze percentuali di docenti suddivisi nelle fasce di anzianità individuate da Huberman (1989) 460
Tabella 73 Valori assoluti e frequenze percentuali di docenti distribuito per fasce di anzianità (da 1 a 8 anni, da 9 a 20 e da 20 a 40) per istituto 461
Tabella 74 Tavola di contingenza per fascia di anzianità di Huberman e ruolo ricoperto 461
Tabella 75 Valori assoluti e frequenze percentuali di docenti in base al titolo di studio dichiarato ed all'istituto di provenienza 462
Tabella 76 Tabella riepilogativa della composizione delle docenti negli istituti coinvolti confrontati con il numero di docenti che hanno risposto al questionario 463
Tabella 77 Frequenze percentuali delle discipline insegnate dalle docenti suddivise per istituto di provenienza 463
Tabella 78 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 6, globale e per istituto 463

Tabella 79 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_3 suddivisi per livello ed istituto. 463
Tabella 80 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_1 suddivisi per livello ed istituto. 464
Tabella 81 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_4 suddivisi per livello ed istituto. 464
Tabella 82 Riepilogo del grado di accordo espresso per l'affermazione 6_2 suddivisi per livello ed istituto. 464
Tabella 83 Tavola di contingenza tra la percezione di autoefficacia (livello di accordo con item 6_3) e distribuzione dei docenti per fasce di anzianità individuate da Huberman (1989) 464
Tabella 84 Tavola di contingenza tra la percezione di autoefficacia (livello di accordo con item 6_3) e distribuzione dei docenti per le 3 fasce di anzianità individuate da noi. 465
Tabella 85 Tavola di contingenza tra la percezione di autoefficacia (livello di accordo con item 6_3) e distribuzione dei docenti per titolo di studio 465
Tabella 86 Risposte totali e frequenze percentuali alla domanda 7 **La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?** (una opzione di risposta) differenziate per istituto 466
Tabella 87 Tavola di contingenza confrontando le fasce di anzianità di Huberman (1989) con la funzione della valutazione individuata come più rilevante. 466
Tabella 88 Tavola di contingenza confrontando il ruolo con la funzione della valutazione individuata come più rilevante. 468
Tabella 89 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 8, globale e per istituto..... 470
Tabella 90 Tavola di contingenza confrontando le fasce di anzianità di Huberman con **attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima competitivo in classe** 471
Tabella 91 Tavola di contingenza tra item 6_3 proxy di autoefficacia e item 8_1 Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi 472
Tabella 92 Tavola di contingenza tra item 6_3 proxy di autoefficacia e item 8_4 la valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere6 472
Tabella 93 Tavola di contingenza tra item 6_3 proxy di autoefficacia e item 8_2 la valutazione è parte integrante del processo didattico 473
Tabella 94 Tavola di contingenza tra la risposta alla domanda 7 sulle funzioni prevalenti della valutazione e item 8_1 La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi 474

Tabella 95 Tavola di contingenza tra la risposta alla domanda 7 sulle funzioni prevalenti della valutazione e item 8_2 la valutazione è parte integrante del processo didattico 475
Tabella 96 Tavola di contingenza tra la risposta alla domanda 7 sulle funzioni prevalenti della valutazione e item 8_5 scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi, con i livelli di accordo raggruppati in 3 fasce 476
Tabella 97 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 9: livello di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172 in valori assoluti 478
Tabella 98 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 9: livello di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172 in frequenze percentuali 479
Tabella 99 Correlazione tra i livelli dichiarati di utilizzo di alcuni strumenti di valutazione pre OM172 479
Tabella 100 Affidabilità della scala delle prove individuate come innovative 480
Tabella 101 Affidabilità della scala delle prove individuate come tradizionali: interrogazioni, prove chiuse 480
Tabella 102 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 10: livello di utilizzo di alcune azioni didattiche pre OM172 in valori assoluti 481
Tabella 103 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 10: livello di utilizzo di alcune azioni didattiche pre OM172 in frequenze percentuali. 482
Tabella 104 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 11: livello di incremento di alcuni strumenti valutativi dopo OM172 in valori assoluti 483
Tabella 105 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 11: livello di incremento di alcune azioni didattiche dopo OM172 in valori assoluti 484
Tabella 106 Analisi descrittiva delle risposte alla domanda 11: livello di incremento di alcune azioni didattiche dopo OM172 in frequenze percentuali 485
Tabella 107 Correlazione di Pearson tra gli strumenti di valutazione utilizzati pre-Ordinanza, in riga (domanda 9) e da intensificare post-Ordinanza, in colonna (domanda 11). 488
Tabella 108 Correlazione di Pearson tra azioni didattiche utilizzati pre-Ordinanza (domanda 10) e da intensificare post-Ordinanza (domanda 11). 489
Tabella 109 Modifiche successive apportate alla scala **sapere trasmesso-costruito** 492
Tabella 110 Modifiche successive apportate alla scala **processo individuale-sociale** 494
Tabella 111 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala DASTT-C (range 0-10) 497
Tabella 112 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala belief sull'organizzazione della classe (range da -2 a +2) 497

Tabella 113 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala belief epistemologiche 497
Tabella 114 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala **sapere trasmesso-costruito** 498
Tabella 115 Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala **processo individuale-sociale** 498
Tabella 116 Statistiche descrittive complessive di tutte le scale di codifica delle domande aperte. 499
Tabella 117 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per anzianità di servizio 499
Tabella 118 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per titolo di studio 500
Tabella 119 Numero di docenti del profilo tendenziale 11 per discipline insegnate 500
Tabella 120 Numero di docenti del profilo tendenziale 22 per discipline insegnate 500
Tabella 121 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_3 501
Tabella 122 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_1 501
Tabella 123 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_2 502
Tabella 124 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per livello di accordo con item 6_4 503
Tabella 125 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista per idea sulla funzione più rilevante della valutazione (risposta alla domanda 7) 503
Tabella 126 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza delle interrogazioni (item 9_3) 505
Tabella 127 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza dell'osservazione del lavoro (item 9_5) 505
Tabella 128 Tavola di contingenza delle docenti distribuite nei 4 profili tendenziali individuati dal plotting tradizionale-sociocostruttivista e l'uso delle prove scritte a risposte chiuse pre-Ordinanza (item 9_2) 505

Tabella 129 Chi-quadrato 507
Tabella 130 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza della comunicazione chiara degli obiettivi (item 10_1) 507
Tabella 131 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del dare compiti aperti (item 10_8) 507
Tabella 132 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del proporre consegne individuali (item 10_2) 508
Tabella 133 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza dello spiegare il ragionamento (item 10_3) 508
Tabella 134 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali (item 10_4) 509
Tabella 135 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del dare esercizi per consolidare (item 10_7) 509
Tabella 136 Distribuzione dei profili delle docenti individuati sulla base del plotting tradizionale-sociocostruttivista sulla base del livello di accordo con utilizzo pre-Ordinanza del preparare allo studio con domande guida (item 10_9) 510

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare va alle professoresse Chiara Bertolini e Rita Bertozzi, per aver accompagnato questa ricerca e la mia crescita personale, con suggerimenti e suggestioni, commenti e riflessioni.

Tante persone sono state importanti in questo percorso. Sicuramente tutti i colleghi del gruppo di ricerca del CERIID con cui abbiamo costruito sensi ed interpretazioni di questa ordinanza e condotto prolungate e fruttifere discussioni.

Le professoresse Roberta Cardarello, Carla Rinaldi, Sveva Grigioni-Baur che hanno saputo orientare ed ispirare la mia ricerca bibliografica in alcuni momenti chiave di questo percorso, rendendo possibile il concretizzarsi del disegno di ricerca.

Vorrei ringraziare Fondazione Reggio Children per le opportunità di approfondimento del Reggio Emilia Approach ed in particolare Elisa Ferrari e Simona Zuliani per il lavoro svolto insieme sul progetto Fa.C.E., anche se non è diventato il cuore di questa ricerca il lavoro congiunto mi ha consentito di affinare metodologie di ricerca e la comprensione del paradigma ecologista.

Ringrazio le insegnanti che ho incontrato in questo percorso e che hanno costruito con noi parti importanti del percorso di ricerca. Hanno accettato di mettersi in gioco, condividere attività e dubbi, mettere in discussione le proprie convinzioni e condividere con noi le proprie riflessioni.

Ringrazio la scuola di dottorato e i colleghi con cui abbiamo condiviso momenti importanti di scambio e confronto sulle nostre idee di ricerca, sul REA, sugli autori di riferimento: l'emergenza pandemica ha limitato gli spazi di scambio, ma la vostra presenza ha comunque fatto la differenza.