

Publicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The “dumb” grade: between lights and shadows of the transition from the grade to the descriptive judgement in primary school. Teachers’ opinions

Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti

di

Irene Dora Maria Scierri

irene.scierri@unifi.it

Università degli Studi di Firenze

Abstract:

The Ministerial Ordinance 172/2020 has modified the model for assessing the learning outcomes of pupils attending primary school, proposing an assessment system that leaves out the numerical grade and introduces descriptive judgment in the periodic and final assessment. As is clear from the Guidelines, the proposed assessment model is set within the perspective of the “assessment for learning”, in order to overcome a vision of assessment as a mere ascertainment and certification of results. How have primary school teachers received the new model? What were the strengths and weaknesses encountered? What characteristics can be found in teachers who favour descriptive judgement? The present study intends to try to answer these questions, through a survey involving some 700 primary school teachers across Italy. The results show contrasting positions, between supporters and detractors of descriptive judgements.

Keywords: descriptive judgment; assessment for learning; teachers; primary school; OM 172/2020.

Abstract:

L'Ordinanza Ministeriale 172/2020 ha modificato il modello di valutazione degli apprendimenti delle alunne e degli alunni frequentanti la scuola primaria, proponendo un impianto valutativo che mette da parte il voto numerico e introduce il giudizio descrittivo nella valutazione periodica e finale. Come emerge chiaramente dalle relative Linee Guida, il modello valutativo proposto si colloca entro la prospettiva della "valutazione per l'apprendimento", al fine di superare una visione della valutazione come mero accertamento e certificazione dei risultati. Come hanno accolto il nuovo modello i docenti della scuola primaria? Quali sono stati i punti di forza e le criticità riscontrate? Quali caratteristiche è possibile rintracciare nei docenti favorevoli al giudizio descrittivo? Il presente studio intende provare a dare una risposta a queste domande, attraverso un'indagine che ha coinvolto circa 700 docenti provenienti da scuole primarie di tutta Italia. I risultati mostrano posizioni contrastanti, tra sostenitori e detrattori dei giudizi descrittivi.

Parole chiave: giudizio descrittivo; valutazione per l'apprendimento; insegnanti; scuola primaria; OM 172/2020.

1. Introduzione

L'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020 ha modificato il modello di valutazione degli apprendimenti delle alunne e degli alunni frequentanti la scuola primaria, proponendo un impianto valutativo che supera il voto numerico e introduce il giudizio descrittivo. Tale giudizio ha per oggetto gli obiettivi di apprendimento suggeriti dalle Indicazioni Nazionali, per i quali si richiede di descrivere il livello di acquisizione rispetto, almeno, a quattro criteri (*autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità*) e altrettanti livelli (*in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato*). L'OM 172 si colloca nel quadro del Decreto legislativo n. 62 del 2017, di cui richiama le finalità:

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti [...], 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).

Con il D. lgs. 62/2017 si sottolinea, dunque, la finalità educativa e formativa della valutazione e il suo ruolo di sostegno all'apprendimento e al successo formativo dei discenti; oltre a identificarne l'oggetto in *processi e risultati* di apprendimento. In tal senso, l'OM 172 ha reso più coerente le modalità della valutazione periodica e finale con le suddette finalità e oggetti. Più in generale, si tratta di un cambiamento coerente con il quadro offerto dalle Indicazioni Nazionali (Miur 2012) che, mettendo al centro la qualità dell'apprendimento di ciascun alunno, riconosce come finalità del primo ciclo di istruzione quella di facilitare "l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona" (p. 31). In questa opera di facilitazione la valutazione svolge un ruolo cruciale, come parte integrante delle strategie didattiche, configurandosi "come strumento insostituibile di costruzione delle decisioni perché è sulla base di essa che il docente verifica gli apprendimenti acquisiti dagli allievi, monitora

l'efficacia della propria azione didattica e rivede il percorso didattico in modo consapevole" (Nigris & Agrusti, 2021, p. 5).

In breve, la "nuova valutazione" porta avanti un percorso, iniziato con la L. 517/1977, che cerca di ridurre la distanza delle prassi valutative rispetto a quanto la ricerca educativa ha da tempo rilevato sull'interconnessione tra valutazione e apprendimento (Visalberghi, 1955; Scriven, 1967; Bloom, 1969; Vertecchi, 1976) e sugli effetti positivi della valutazione formativa sui risultati degli studenti (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Wisniewski et al., 2020). Nonostante il percorso già compiuto e quanto già sancito dalla normativa scolastica, la valutazione è tuttora percepita prevalentemente come fase conclusiva e distaccata dei processi di progettazione e di realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, come qualcosa che sta "al di fuori" della didattica e che risponde unicamente all'esigenza burocratica di dover "mettere un voto" (Trincherò, 2017). L'intento del passaggio dal voto al giudizio descrittivo è dunque quello di rendere più coerente la valutazione con la sua finalità formativa e educativa: "formativa" in quanto la valutazione è essenzialmente uno strumento di regolazione e di controllo della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento (Vannini, 2009); "educativa" in quanto ha la finalità di guidare e sviluppare apprendimenti nei destinatari (Galliani, 2009). Se questo è l'intento del cambiamento, condiviso dai più, meno condivise sono state le modalità valutative introdotte dall'OM 172. Non sono infatti mancate voci critiche sulla nuova valutazione (Perla, 2021a, 2021b; Puricelli, 2021), accanto ad altre che ne sottolineano le potenzialità, alcune delle quali non ancora pienamente espresse come il ruolo dell'autovalutazione degli alunni e, in generale, una loro maggiore partecipazione ai processi valutativi (Grion et al., 2021).

Muovendo dal quadro sopra delineato, il contributo intende arricchire la riflessione sul tema, esaminando il punto di vista dei docenti di scuola primaria a due anni dall'attuazione della nuova valutazione.

2. Metodi

Lo studio ha la finalità di indagare come i docenti di scuola primaria hanno accolto il passaggio dai voti a giudizi descrittivi in seguito all'emanazione dell'OM 172 del 2020. Nello specifico, la ricerca intende rispondere alle seguenti domande: 1) i docenti ritengono utile il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi? 2) utilizzano ancora i voti numerici (o giudizi sintetici) per comunicare la valutazione ad alunni e famiglie? 3) se potessero scegliere, tornerebbero all'utilizzo dei voti? 4) cosa pensano in relazione a una possibile estensione della nuova valutazione nella scuola secondaria di primo e secondo grado? 5) quali criticità e punti di forza riscontrano nella nuova valutazione? 6) è possibile rintracciare alcune caratteristiche che contraddistinguono i docenti favorevoli al nuovo approccio valutativo?

Per rispondere alle domande di ricerca è stata condotta una survey tramite un questionario quali-quantitativo in formato modulo Google¹. La rilevazione, in forma anonima e su base volontaria, è avvenuta online, in due momenti distinti: una prima fase è stata avviata a maggio 2022 e si è conclusa

¹ L'indagine ha rilevato molti altri aspetti oltre quelli qui presi in esame. Il presente studio costituisce infatti una parte di un più ampio progetto di ricerca, con approccio *mixed method* con disegno convergente (Creswell & Plano Clark, 2018), sulle percezioni e le pratiche valutative dei docenti di scuola primaria e secondaria.

nel mese di luglio dello stesso anno; una seconda fase è stata avviata a novembre 2022 e si è conclusa nel mese successivo. Al fine di raggiungere la popolazione target, è stato inviato, via e-mail, un invito a partecipare all'indagine a tutti gli istituti scolastici statali d'Italia. L'invito è stato indirizzato ai dirigenti scolastici che, in caso di parere favorevole, lo hanno inoltrato al personale docente.

Nella prima rilevazione, all'interno del questionario, era presente un'unica domanda a risposta aperta relativa alla percezione di utilità del passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale degli alunni, accompagnata dalla richiesta di fornire una motivazione del giudizio espresso, evidenziando criticità e punti di forza della nuova valutazione. Questa prima fase è stata funzionale allo svolgimento di una prima ricognizione delle tematiche emergenti in relazione ai giudizi dei docenti sulla nuova valutazione. Dopo una prima lettura dei dati, sono state aggiunte alcune domande al fine di rilevare in modo strutturato gli aspetti emersi con maggiore frequenza, lasciando all'approfondimento qualitativo il focus su criticità e punti di forza. Nello specifico, si è preferito inserire una domanda chiusa sull'utilità del passaggio ("Ritiene sia stato utile il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale degli alunni?") per poi, attraverso una successiva domanda a risposta aperta, dare l'opportunità di motivare il giudizio espresso evidenziando criticità e punti di forza del nuovo approccio valutativo. Inoltre, sono state aggiunte le seguenti tre domande a risposta chiusa: 1) "Per far comprendere la valutazione descrittiva agli alunni e/o alle famiglie, le capita di fare riferimento ai voti o ai giudizi sintetici?"; 2) "Se potesse scegliere, tornerebbe all'utilizzo dei voti nella valutazione intermedia e finale degli alunni?"; 3) "Estenderebbe l'utilizzo dei giudizi descrittivi nella valutazione intermedia e finale anche nelle scuole secondarie?". Infine, in quanto il presente studio costituisce parte di un progetto di ricerca più ampio, è stato possibile condurre alcuni approfondimenti. In particolare, per verificare se nei docenti che ritengono utile il nuovo approccio valutativo fosse possibile rintracciare particolari caratteristiche, la domanda relativa all'utilità dei giudizi descrittivi è stata incrociata con le seguenti variabili: autoefficacia del docente; uso di strategie valutative che prevedono il coinvolgimento attivo degli alunni; partecipazione a corsi specifici sulla valutazione scolastica; autoformazione sulla valutazione scolastica; utilità percepita della formazione acquisita mediante corsi e in autonomia. Le modalità di rilevazione delle suddette variabili verranno esplicitate nel paragrafo dedicato.

Nella presentazione dei risultati si illustreranno le statistiche delle risposte chiuse e quanto emerso dall'analisi di contenuto dei testi raccolti attraverso la domanda aperta. L'analisi di contenuto è stata condotta attraverso un'Analisi Tematica, secondo l'*approccio riflessivo* (Braun & Clarke, 2006, 2019). Secondo tale approccio la codifica viene intesa come un processo fluido, flessibile e iterativo che richiede una profonda e prolungata immersione nei dati, ragionamento e riflessione, seguendo un metodo rigoroso e sistematico, il cui fine è giungere a una codifica coerente e plausibile (Braun & Clarke, 2019). Nello specifico, il processo analitico è avvenuto nel primo dataset secondo un approccio prevalentemente induttivo di tipo bottom-up: partendo dalla lettura dei dati, sono stati individuati i codici. Successivamente, i codici sono stati esaminati per individuare temi che riuscissero a raggruppare più codici. I codici e i temi generati a partire dal primo dataset sono stati utilizzati per codificare i dati presenti nel secondo dataset, lasciando aperta la codifica nel caso di individuazione di nuovi codici e temi. L'analisi è stata condotta, su un totale di 82.000 caratteri (spazi esclusi), direttamente sul foglio Excel del dataset, senza il supporto di ulteriori software. Le analisi dei dati quantitativi sono state condotte con il software SPSS v.26.

3. Risultati

3.1. Caratteristiche del campione e dati quantitativi

Lo studio ha coinvolto 704 docenti di scuola primaria (328 durante la prima fase di rilevazione, 376 durante la seconda), di un'età compresa tra i 22 e i 70 anni ($M = 48,74$; $DS = 9,53$). Nella tabella 1 si riportano le caratteristiche dei docenti rispondenti, confrontate con quelle della popolazione target dell'anno scolastico 2020/21 (il più recente disponibile), estratte dal Portale Unico dei Dati della Scuola². Il campione, sebbene non probabilistico, non è difforme dalla popolazione target rispetto alle caratteristiche considerate, eccetto per la provenienza geografica: si registra, infatti, una scarsa partecipazione dei docenti delle regioni del sud e delle isole.

Tabella 1 – Caratteristiche del campione e della popolazione target

	Campione N = 704	Popolazione docenti scuola Primaria ¹ N = 292.356
Genere		
Maschio	3,8%	4,1%
Femmina	95,0%	95,9%
Nessuno dei due/Preferisco non rispondere	1,1%	-
Fascia d'età		
Fino a 34 anni	10,2%	7,7%
Tra i 35 e i 44 anni	18,8%	24,3%
Tra i 45 e i 54 anni	38,6%	35,4%
Oltre 54 anni	32,4%	32,7%
Ruolo		
Titolare ²	87,4%	80,4%
Supplente	12,6%	19,6%
Tipologia di posto		
Comune	87,8%	76,1%
Sostegno	12,2%	23,9%
Area geografica³		
Nord ovest	35,8%	27,0%
Nord est	19,0%	17,6%
Centro	26,3%	20,7%
Sud	12,1%	23,4%
Isole	6,8%	11,4%

² <https://dati.istruzione.it/opendata/>

Note: ¹Elaborazioni personali su dati del Portale Unico dei Dati della Scuola (a.s. 2020/21). ²Inclusi i docenti in anno di prova. ³Nel Portale non sono inclusi i dati delle regioni Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige, compresi invece nel presente campione.

Opinione sull'utilità del passaggio dal voto al giudizio descrittivo

Come accennato, questo aspetto è stato rilevato con modalità differenti tra prima e seconda rilevazione. Nella prima fase dello studio era presente un'unica domanda aperta in cui si chiedeva ai docenti se ritenessero utile il passaggio al giudizio descrittivo e di fornire una motivazione, evidenziando punti di forza e criticità della nuova valutazione. Dall'analisi delle risposte è stato possibile ricavare la codifica presentata nella Tabella 2.

Tabella 2 – Ritieni sia stato utile il passaggio dai voti al giudizio descrittivo? (Gruppo 1)

	%
No	40,9
Sì	44,2
Sì ma parzialmente	11,3
Indifferente	1,8
Non so	1,8

N = 328

Nella seconda fase dello studio i due aspetti (utilità e motivazione) sono stati presentati come due domande separate, la prima a risposta chiusa (Tabella 3).

Tabella 3 – Ritieni sia stato utile il passaggio dai voti al giudizio descrittivo? (Gruppo 2)

	%
Assolutamente no	14,6
Più no che sì	22,3
Più sì che no	25,0
Assolutamente sì	29,0
Indifferente	8,0
Non so	1,1

N = 376

Nel complesso, emerge una maggioranza che valuta positivamente il cambiamento: nel primo gruppo i “Sì” e i “Sì ma parzialmente” raggiungono il 55,5%; nel secondo gruppo i “Più sì che no” e gli “Assolutamente sì” il 54,0%. Il giudizio negativo sull'utilità del passaggio si attesta intorno al 37-40%. La restante quota di rispondenti si dichiara incerta o indifferente.

Le domande successive, a risposta chiusa, sono state somministrate solo nella seconda fase di rilevazione.

Utilizzo di voti o giudizi sintetici

Un secondo aspetto indagato nel presente studio riguarda l'eventuale abitudine dei docenti di utilizzare ancora i voti (o giudizi sintetici) come strumento comunicativo con alunni e famiglie. Il 44,4% dei docenti dichiara di non ricorrere mai o solo raramente a voti o giudizi sintetici; d'altra parte, circa un quarto (24,5%) li utilizza spesso o sempre e il 31,1% qualche volta (Tabella 4).

Tabella 4 – Per far comprendere la valutazione descrittiva agli alunni e/o alle famiglie, le capita di fare riferimento ai voti o ai giudizi sintetici?

	%
Mai	27,4
Raramente	17,0
Qualche volta	31,1
Spesso	19,4
Sempre	5,1

N = 376

Possibile ritorno all'utilizzo dei voti

Una terza domanda ha indagato la posizione dei docenti in merito a un ipotetico ritorno ai voti. Il 45,1% dei docenti sembra convinto della valenza positiva della valutazione descrittiva e non tornerebbe ai voti; il 39,4%, invece, vorrebbe utilizzarli nuovamente (Tabella 5).

Tabella 5 – Se potesse scegliere, tornerebbe all'utilizzo dei voti nella valutazione periodica e finale degli alunni?

	%
No	45,1
Sì	39,4
Non so	15,5

N = 368

Estensione del giudizio descrittivo alla scuola secondaria

Infine, è stato chiesto ai docenti partecipanti se estenderebbero la nuova valutazione alla scuola secondaria: il 49,5% si dichiara favorevole (il 35,1% in entrambi i gradi; il 14,4% solo nella secondaria di I grado); il 27,7% non li estenderebbe e il 22,9% non sa (Tabella 6).

Tabella 6 – Estenderebbe l'utilizzo dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale anche nelle scuole secondarie?

	%
Sì, in entrambi i gradi della scuola secondaria	35,1

Sì, ma solo nella secondaria di I grado	14,4
No	27,7
Non so	22,9

N = 376

In sintesi, dai dati quantitativi emerge che circa la metà dei docenti di scuola primaria raggiunti in questo studio ha una posizione positiva verso la valutazione descrittiva e non vorrebbe tornare indietro, anzi, estenderebbe questo tipo di valutazione alla scuola secondaria. Si rileva circa un terzo di docenti contrario al giudizio descrittivo e una quota di incerti che, a seconda delle domande, oscilla tra il 10% e il 20%.

Chi sono i docenti che ritengono utile il passaggio?

Nel progetto di ricerca da cui è stato tratto il presente studio sono state rilevate diverse variabili connesse alle concezioni e alle pratiche dei docenti. Si è voluto verificare se vi fossero caratteristiche associate al giudizio sull'utilità del passaggio dai voti ai giudizi descrittivi. A questo scopo, sono stati suddivisi i rispondenti in due gruppi, optando per includere solo chi avesse una posizione più decisa sulla nuova valutazione: chi ritiene utile il passaggio³ (N = 254) e chi non lo ritiene utile⁴ (N = 189). I risultati (Tabelle 7 e 8) mostrano che il gruppo di docenti convinti dell'utilità dei giudizi descrittivi, rispetto al gruppo che non lo ritiene utile, è associato alle seguenti caratteristiche⁵:

- più alto senso di autoefficacia relativo alla professione docente;
- maggiore utilizzo di strategie valutative che richiedono pieno coinvolgimento degli alunni nelle pratiche valutative (come l'autovalutazione e la valutazione tra pari);
- frequenza di corsi specifici sulla valutazione scolastica;
- studio autonomo degli aspetti legati alla valutazione scolastica;
- maggiore percezione di utilità relativa alla formazione acquisita sulla valutazione (tramite corsi o in autonomia).

È possibile ipotizzare che i docenti con queste caratteristiche abbiano accolto positivamente la nuova valutazione in quanto, almeno in parte, pronti a tale passaggio⁶, sia a livello di comprensione del senso del cambiamento richiesto che di postura valutativa, già orientata al sostegno dell'apprendimento.

Tabella 7 – Test Anova a una via per comparare il punteggio di autoefficacia tra docenti che non ritengono utile la nuova valutazione e docenti che la ritengono utile

Utilità nuova valutazione

³ I Sì del gruppo 1 più gli *Assolutamente sì* del gruppo 2.

⁴ I No del gruppo 1 più gli *Assolutamente no* del gruppo 2.

⁵ Sono stati utilizzati i seguenti strumenti: a) Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (Biasi et al., 2014); b) Scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (Scierri, manoscritto in preparazione); c) e d) Domanda a risposta dicotomica; e) Domanda a risposta su scala Likert a 4 passi (Tabelle 7 e 8).

⁶ Si evidenzia, in particolare, la forza della relazione tra il giudizio positivo sulla nuova valutazione e la percezione di utilità della formazione acquisita sulla valutazione (Tabella 8).

Scala Autoefficacia docente	No		Sì		F _(1,441)	p	η ²
	M	DS	M	DS			
<i>Efficacy for student engagement</i>	4,411	,755	4,752	,684	24,603	,000	,053
<i>Efficacy for instructional strategies</i>	4,530	,768	4,866	,684	23,689	,000	,051
<i>Efficacy for classroom management</i>	4,229	,931	4,529	,770	13,714	,000	,030

N = 189 gruppo “No”; 254 gruppo “Sì”. Gli item sono misurati su scala Likert a 6 passi, da 1 = Niente a 6 = Moltissimo

Tabella 8 – Test del Chi-quadro per la comparazione di alcune variabili tra docenti che non ritengono utile la nuova valutazione e docenti che la ritengono utile

Variabili	Utilità nuova valutazione %		χ ²	gl	p	V di Cramer
	No	Sì				
<i>Frequenza d'uso di strategie valutative che coinvolgono gli alunni*</i>						
Bassa	51,4 _a	48,6 _b	12,437	3	,006	,168
Medio-bassa	37,6 _a	62,4 _a				
Medio-alta	29,0 _a	71,0 _b				
Alta	44,2 _a	55,8 _a				
<i>Formazione sulla valutazione (corsi)*</i>						
Sì	38,9 _a	61,1 _b	12,872	1	,000	,170
No	61,6 _a	38,4 _b				
<i>Autoformazione sulla valutazione*</i>						
Sì	38,9 _a	61,1 _b	15,006	1	,000	,184
No	64,6 _a	35,4 _b				
<i>Percezione di utilità della formazione acquisita**</i>						
Per niente	85,7 _a	14,3 _b	48,847	3	,000	,342
Poco	69,4 _a	30,6 _b				
Abbastanza	40,9 _a	59,1 _a				
Molto	17,1 _a	82,9 _b				

*N = 189 gruppo “No”; 254 gruppo “Sì” **N = 175 gruppo “No”; 243 gruppo “Sì”

3.2. Analisi tematica dei dati qualitativi

Dei 704 rispondenti complessivi, 519 hanno risposto alla domanda aperta. Si ricorda che la domanda aperta sulle criticità e i punti di forza della nuova valutazione era presente in entrambe le fasi dello studio. L'Analisi Tematica del materiale testuale – condotta con approccio riflessivo, come illustrato nel paragrafo 2 – ha permesso di identificare alcuni pattern di significato, organizzati in base alla seguente domanda di ricerca: quali sono le criticità e quali i punti di forza dei giudizi descrittivi dal punto di vista dei docenti? Il processo di codifica ha dunque individuato nel dataset i segmenti rilevanti in relazione alla domanda di ricerca, assegnando a questi ultimi dei codici che ne catturassero il significato. Successivamente, i codici sono stati esaminati e organizzati in temi più ampi lì dove sono state individuate relazioni di significato tra codici. Ogni codice con almeno cinque occorrenze è stato mantenuto. I temi emersi sono stati suddivisi in due macro-aree: criticità e punti di forza. Sono state individuate 587 occorrenze relative alle criticità e 325 occorrenze relative ai punti di forza.

In breve, secondo un processo iterativo e ricorsivo, che ha richiesto di tornare più volte sui dati per la verifica e il perfezionamento di codici e temi, si è giunti al sistema tematico sintetizzato nelle tabelle 9 e 10. L'ordine dei codici che costituiscono i temi rispecchia la numerosità delle occorrenze interne al tema stesso, in senso decrescente.

I temi individuati in relazione alla macro-area “criticità della nuova valutazione” sono i seguenti: 1) *Difficoltà nella comunicazione della valutazione con famiglie e alunni*; 2) *Rigidità/inadeguatezza della struttura del giudizio descrittivo*; 3) *Preferenza del voto numerico*; 4) *Passaggio troppo repentino e istituzioni scolastiche non ancora pronte*; 5) *Necessità di molto lavoro da parte dei docenti*; 6) *Discontinuità con la scuola secondaria*. Ogni tema (eccetto gli ultimi due) comprende alcuni sottotemi (codici) (Tabella 9).

I temi individuati in relazione alla macro-area “punti di forza della nuova valutazione” sono: 1) *Possibilità di realizzare una valutazione più formativa*; 2) *Positivo superamento del voto*; 3) *Attuazione di una valutazione più completa, esaustiva e trasparente*. Anche in questo caso, ogni tema è costituito da sottotemi più specifici (Tabella 10).

Nel complesso, dall'analisi del contenuto sono stati individuati più temi legati alle criticità (64,4%) rispetto a quelli legati ai punti di forza della nuova valutazione (35,6%) (Figura 1). Diversi docenti, infatti, sebbene considerino utile l'introduzione del giudizio descrittivo e l'abbandono del voto, come emerso dai dati quantitativi, hanno segnalato comunque delle criticità nel nuovo sistema valutativo. D'altra parte, se consideriamo i singoli temi, al vertice della distribuzione troviamo, con una frequenza simile, un punto di forza (“Possibilità di realizzare una valutazione più formativa”, 21,8%) e una criticità (“Difficoltà nella comunicazione della valutazione con famiglie e alunni”, 21,6%), che costituiscono i temi maggiormente presenti nel dataset, insieme alla seconda criticità (“Rigidità/inadeguatezza della struttura del giudizio descrittivo”, 19,8%).

Nei paragrafi successivi verranno restituite le opinioni dei docenti in relazione a criticità e punti di forza, lasciando alcune considerazioni critiche alla parte conclusiva.

Tabella 9 – Nuclei tematici relativi alle criticità della nuova valutazione

1. Difficoltà nella comunicazione della valutazione con famiglie e alunni

- 1.1. Le famiglie non comprendono i giudizi descrittivi
- 1.2. Gli alunni non comprendono i giudizi descrittivi
- 1.3. Richiesta del corrispettivo numerico da parte delle famiglie
- 1.4. Richiesta o autonoma trasposizione del corrispettivo numerico da parte degli alunni
- 1.5. Alle famiglie non interessano i giudizi descrittivi (attenzione solo alla valutazione sommativa)

2. Rigidità/inadeguatezza della struttura del giudizio descrittivo

- 2.1. Il sistema è complesso e macchinoso e la valutazione poco chiara
- 2.2. Esiguo numero di livelli che appiattisce e rende omologante la valutazione
- 2.3. I giudizi descrittivi sono generici e standard, non riescono a descrivere in modo realistico e individualizzato il percorso di apprendimento dell'allievo
- 2.4. I giudizi descrittivi sono eccessivamente lunghi / Valutazione troppo analitica
- 2.5. Impossibilità di evidenziare le difficoltà e ciò che non va
- 2.6. Inadeguatezza e poca chiarezza delle dimensioni individuate per descrivere i livelli

3. Preferenza del voto numerico

- 3.1. Il voto è più immediato, chiaro e sintetico / I giudizi descrittivi confondono
- 3.2. Il voto è più utile agli alunni / I giudizi descrittivi non permettono all'alunno di capire se ha raggiunto un obiettivo
- 3.3. Il voto consente maggiori sfumature per indicare i risultati raggiunti / I giudizi descrittivi rendono piatta la valutazione
- 3.4. Il voto è più motivante e gratificante per gli alunni / I giudizi descrittivi non invogliano a migliorare
- 3.5. Il voto è più oggettivo / I giudizi descrittivi lasciano spazio a libere interpretazioni

4. Passaggio troppo repentino e istituzioni scolastiche non ancora pronte

- 4.1. Mancanza di una formazione adeguata e di pratiche condivise da parte del corpo docente
- 4.2. Necessità di acquisire una nuova forma mentis da parte dei docenti
- 4.3. Tendenza ad equiparare il livello al voto (da parte dei docenti)
- 4.4. Registri elettronici non adeguati alla nuova valutazione
- 4.5. Pratiche didattiche non ancora pienamente coerenti con la nuova valutazione

5. Necessità di molto lavoro da parte dei docenti

6. Discontinuità con la scuola secondaria

Tabella 10 – Nuclei tematici relativi ai punti di forza della nuova valutazione

1. Possibilità di realizzare una valutazione più formativa

- 1.1. Fornisce un quadro più completo e chiaro del percorso di apprendimento dell'alunno
 - 1.2. Permette di descrivere i punti di forza e di debolezza di ciascun alunno e cosa fare per migliorare
 - 1.3. Consente una maggiore personalizzazione della valutazione rispetto al voto
-

- 1.4. Consente una maggiore attenzione ai processi di insegnamento-apprendimento
- 1.5. Favorisce la riflessione e la consapevolezza dell'alunno
- 1.6. Aiuta i docenti a capire gli aspetti/obiettivi su cui lavorare di più
- 1.7. È più motivante per gli alunni

2. Positivo superamento del voto

- 2.1. Il voto è riduttivo, poco utile agli alunni in quanto non spiega l'esito
- 2.2. Evita l'identificazione dell'alunno con un numero
- 2.3. Meno competizione tra gli alunni, meno effetti negativi legati ai voti (ansia, scarsa autostima)
- 2.4. Evita il facile ricorso alla media dei voti

3. Attuazione di una valutazione più completa, esaustiva e trasparente

- 3.1. Consente di esplicitare i diversi obiettivi di apprendimento di una disciplina rendendo più analitica la valutazione
- 3.2. Stimola i docenti a valutare in modo più consapevole e trasparente

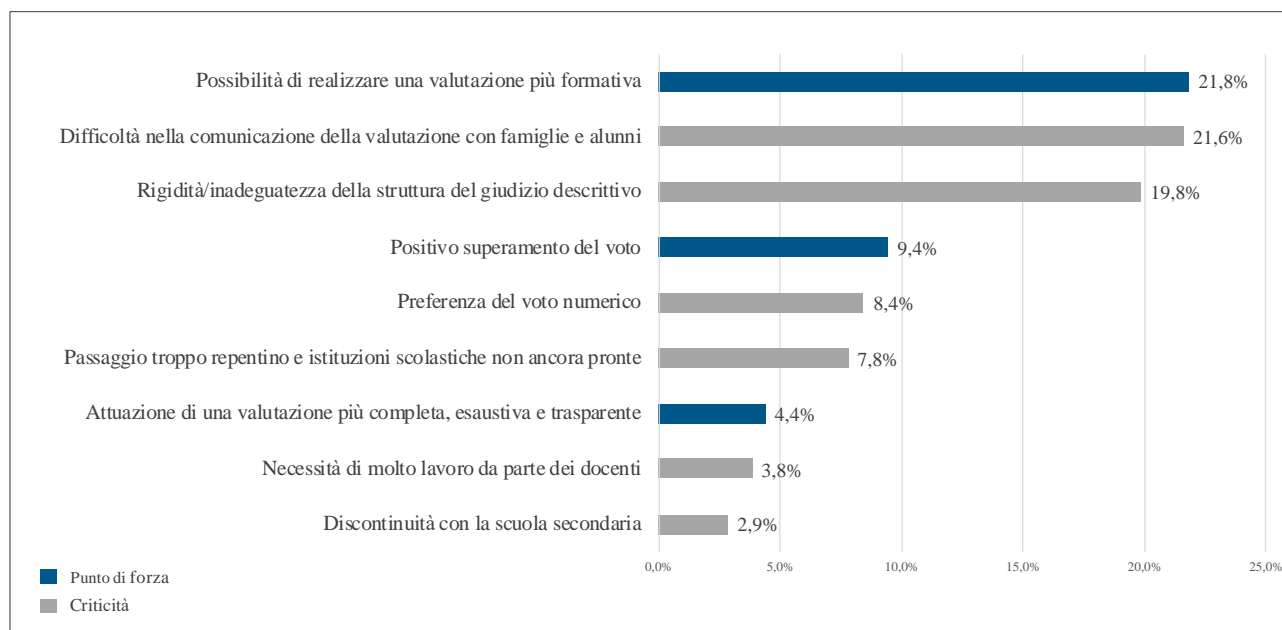


Figura 1 – Distribuzione dei temi sul totale delle occorrenze (N = 912)

3.2.1. Criticità della nuova valutazione

Difficoltà nella comunicazione della valutazione con famiglie e alunni

In relazione alle criticità della nuova valutazione, il tema più ricorrente nelle risposte dei docenti è relativo alla comunicazione dei giudizi descrittivi con famiglie e alunni:

Il linguaggio utilizzato non rappresenta una forma di comunicazione efficace con alunni e famiglie. Positivo il passaggio ad una valutazione descrittiva che però poteva accompagnare comunque la scala di voti, più immediata per genitori e ragazzi.

Premetto che io ritengo più valido lo strumento dei giudizi, ma quelli descrittivi inviati dal Ministero sono poco chiari e poco comprensibili alle famiglie.

Disorienta i genitori leggere frasi descrittive che fanno riferimento a situazioni note e non note, risorse personali dell'alunno o fornite dal docente etc. Il genitore non comprende questo nuovo modo di valutare, anche se i docenti cercano di spiegarlo in ogni occasione.

Una scarsa comprensione del giudizio descrittivo da parte di famiglie e alunni che comporta spesso la richiesta del corrispettivo numerico. Inoltre, secondo i docenti, molti genitori non dedicano tempo alla lettura dei giudizi descrittivi e prestano attenzione solo all'aspetto sommativo della valutazione:

Gli alunni ma soprattutto i genitori non capiscono i giudizi e alla fine ti chiamano per chiederti "Ma quindi è un 8 o un 9?", "Per favore puoi mettere il numero in matita e poi lo cancelliamo?". Inoltre diversi genitori di alunni stranieri erano in grado di capire il numero ma non capiscono la pappardella descrittiva e vengono ai colloqui avviliti (magari col mediatore) perché non hanno capito come va il figlio a scuola.

I genitori fanno riferimento a grandezze scalari, poco attenti e pazienti rispetto alla lettura del giudizio descrittivo.

Le famiglie lamentano questa tipologia di valutazione e riferiscono di guardare solamente al giudizio finale.

Come emerge dalle risposte sopra riportate, anche chi è favorevole ai giudizi descrittivi risente molto di questa difficoltà comunicativa legata al linguaggio proprio di tali giudizi, tanto che alcuni docenti propongono di mantenere i giudizi descrittivi ma di accompagnarli al voto:

Preferirei tornare ai voti e magari allegare alla scheda di valutazione un giudizio descrittivo che equivalga a quel voto numerico.

Bisognerebbe associare al giudizio descrittivo la valutazione numerica per aiutare le famiglie.

Rigidità/inadeguatezza della struttura del giudizio descrittivo

La seconda grande criticità della nuova valutazione, segnalata dai docenti, è la rigidità/inadeguatezza della struttura del giudizio descrittivo. In generale, a molti la struttura proposta dalle Linee Guida appare complessa e macchinosa:

Il sistema dei giudizi imposto è troppo macchinoso e farraginoso, richiede molto tempo che viene sottratto ad altre attività necessarie e urgenti della quotidianità scolastica.

È un'occasione mancata! Si è passato da numeri con poco senso ad un sistema cervellotico e complicatissimo che non tiene conto delle differenze tra le diverse discipline e della progettualità di classe. È presuntuoso perché chiede di indagare aspetti che il docente nel contesto reale può

solo ipotizzare. L'ho visto semplificare tanto da diventare ridicolo. Dai numeri a frasi fatte da formulario, tutte uguali.

La criticità della struttura del giudizio descrittivo, maggiormente segnalata, riguarda l'esiguo numero di livelli che comporterebbe un appiattimento valutativo della classe:

Li trovo un po' troppo uniformanti, nel livello intermedio ad esempio rientrano troppi casi, da quelli appena sopra il base a quelli quasi avanzati, con i numeri era più facile distinguere tra un 5/6 e un 10. Oggi tutto ciò che non è 5 o 10 diventa intermedio.

Si è verificato un appiattimento dei livelli, con conseguente perdita di valore dei giudizi per le eccellenze e per gli alunni con rendimento negativo.

Abbiamo solo quattro livelli tra cui scegliere; considerato che in via di prima acquisizione è il livello basso che difficilmente viene utilizzato alla scuola primaria per sostenere l'autostima degli alunni e delle famiglie, rimangono tre (se non due) livelli di valutazione. Alla fine la maggior parte degli alunni finisce con il rientrare nel livello intermedio che è come un grande calderone.

Un altro aspetto critico della struttura dei giudizi descrittivi riguarda la loro presunta genericità, che li renderebbe riduttivi e poco realistici, e la poca chiarezza delle dimensioni individuate per descrivere i livelli:

La positività del passaggio dal voto al giudizio è venuta meno dall'utilizzo di descrittori/indicatori standardizzati, complessi e non sempre rispondenti ai percorsi effettuati. Se i giudizi/descrittori della scheda di valutazione non sono condivisi e costruiti sui percorsi effettuati, la valutazione non risulta descrittiva dei livelli e dei progressi.

Per rendere la valutazione migliore bisognerebbe avere la facoltà di scrivere giudizi descrittivi e valutativi personalizzati, i giudizi che usiamo sono preconfezionati e uguali per tutti. Ogni alunno merita un giudizio solo suo.

Le dimensioni proposte dal Ministero (in particolare prova nota/non nota e reperimento delle risorse) non sono significative e sono difficilmente osservabili e valutabili.

Andrebbero migliorati i criteri, non particolarmente approfonditi e non ancora chiari per tutti.

C'è, infine, chi lamenta l'impossibilità di poter esplicitare ciò che non va e l'eccessiva lunghezza e analiticità di questo tipo di valutazione:

I giudizi descrittivi sono tutti in positivo e non rendono chiara l'idea ai genitori di come vanno a scuola i propri figli e di come possono aiutarli... tanto va sempre bene!

Il giudizio non è in sé il problema. L'averlo trasformato in una partita di Tabù lo è. Avere paletti nel dire le cose come stanno, con giudizi che devono essere sempre, rigorosamente, in positivo, senza mai poter sottolineare ciò che non va, mistificandolo con il miele del "però tutto bene", dovendo categoricamente evitare parole che indichino anche remotamente un livello (come buono, discreto, bene...) o un confronto con i risultati altrui è l'antitesi del senso della valutazione.

I giudizi esplicitano meglio le competenze raggiunte anche se il documento di valutazione è diventato molto lungo da compilare da parte dei docenti.

Preferenza del voto numerico

Se molti docenti sono favorevoli al giudizio descrittivo, pur rilevandone le criticità appena evidenziate, c'è una certa quota di insegnanti che contrappongono i giudizi descrittivi ai voti, preferendo quest'ultimi, per tutta una serie di qualità che si attribuiscono al codice numerico:

Il voto, benché non mi piacesse, è sintetico e propone una gradualità oggettiva.

Il passaggio alla nuova valutazione favorisce una maggiore riflessione e consapevolezza che tuttavia si scontra con una necessità di concretezza che i numeri potevano trasmettere. Le parole inserite nella nuova valutazione sembrano ridurre il significato, creando nei genitori confusione e negli alunni difficoltà di comprensione.

I bambini comprendono meglio i voti, li ritengono più giusti, più specifici nel lavoro svolto da loro. Con i voti si sentono più gratificati.

I miei alunni erano felici quando prendevano un bel voto o quando lo miglioravano, ora anche il livello "Avanzato" li lascia quasi indifferenti e il livello "Base" non crea nessuna reazione. Il momento della "pagella" era attesissimo... Il documento di valutazione molti non lo guardano nemmeno.

Il voto, nei suoi limiti, ha un impatto più immediato. Certi giudizi non sono di facile interpretazione da parte di studenti e famiglie. Sono troppo vaghi, dicono e non dicono, cioè non sono attendibili più di tanto.

Passaggio troppo repentino e istituzioni scolastiche non ancora pronte

Un altro tema, riscontrato nelle risposte dei docenti, riguarda la tempistica del passaggio al giudizio descrittivo, troppo repentino, che ha colto docenti e istituzioni scolastiche impreparate. In primo luogo, i docenti lamentano la mancanza di una formazione adeguata e di pratiche condivise:

Manca una formazione seria e condivisa [...] manca un punto di partenza "comune" a livello nazionale; manca il monitoraggio, l'accompagnamento, la condivisione di buone prassi.

Era giusto questo cambio, ma ci voleva più tempo per formarci bene.

Non tutte le scuole adottano un sistema chiaro, tutto è lasciato al lavoro di ogni singolo insegnante.

È stato un cambio troppo repentino. Io personalmente l'ho accettato con entusiasmo, ma molti colleghi sono spiazzati. E so che utilizzano i livelli come dei voti. Troppo personale docente non è formato e non tende a formarsi. Che sia stata una medicina troppo forte per un organismo troppo debole?

Accanto alla necessità di una adeguata formazione, c'è chi rileva anche la necessità di un vero e proprio cambio di forma mentis da parte del corpo docente, come testimonia la pratica diffusa di equiparare i livelli ai voti:

Può essere un vantaggio, ma c'è molto lavoro da fare. È necessario un cambio di mentalità nell'approccio educativo/didattico.

Per il momento non è ancora pienamente efficace poiché tanti colleghi paragonano ancora i giudizi ai voti.

Ritengo sia utile esplicitare gli obiettivi di apprendimento di ogni singola disciplina, per “fotografare” in modo più dettagliato il processo di apprendimento degli alunni, ma purtroppo la conversione dei livelli in voti è sempre dietro l’angolo (e non solo nella mente dei genitori e degli alunni, ma anche degli insegnanti). Ci vorrà sicuramente del tempo per iniziare a valutare in modo diverso e veramente formativo.

Sempre in tema di istituzioni scolastiche non ancora pronte a questo passaggio, viene segnalato come i registri elettronici siano ancora poco allineati con il nuovo sistema, nonché l’uso di pratiche didattiche non ancora pienamente coerenti con la nuova valutazione:

La criticità è legata all’uso del registro elettronico che è una struttura rigida nato con una logica numerica.

Il passaggio è arrivato in un momento molto complesso della scuola italiana ed è stato chiesto agli insegnanti di mettere in atto una trasformazione profonda senza che prima avvenisse un effettivo cambiamento della pratica didattica, tale che rendesse più coerente l’introduzione di questa modalità di valutazione.

Necessità di molto lavoro da parte dei docenti

Un’altra criticità segnalata riguarda l’eccessivo lavoro che la nuova valutazione richiede:

Il lavoro di valutazione richiesto dalla nuova normativa è tale che servirebbe ad ogni docente il quadruplo delle ore per valutare ogni singolo alunno per tutti i traguardi di competenza definiti per ogni disciplina e materia.

I voti non erano adatti per valutare il percorso degli alunni della primaria perché essi si fissavano sui voti e non sul percorso. Purtroppo anche la nuova modalità di valutazione è per noi insegnanti un “inferno”. In seconda elementare abbiamo stabilito 29 obiettivi da valutare (complessivamente per tutte le discipline), come minimo abbiamo elaborato due prove di verifica per ogni obiettivo e quindi abbiamo inserito nel registro 1102 giudizi descrittivi!

Discontinuità con la scuola secondaria

Si segnala, come ultima criticità, la mancanza di continuità con la scuola secondaria:

I cambiamenti si fanno solo alla primaria e gli altri segmenti non vengono allineati, così si creano grosse difficoltà nella elaborazione dei curricula verticali e incomprensioni nel passaggio di informazioni da un grado all’altro.

L’estremo divario tra la valutazione della primaria con quella della secondaria crea confusione, disinteresse, polemiche e spendio di energie non realmente finalizzate.

3.2.3. Punti di forza della nuova valutazione

Possibilità di realizzare una valutazione più formativa

Il principale punto di forza riconosciuto alla valutazione attraverso il giudizio descrittivo è che quest'ultimo, rispetto al voto, consente di realizzare una valutazione davvero formativa. All'interno di questo ampio tema si trovano le diverse caratteristiche che vengono riconosciute alla valutazione formativa. In primo luogo, il giudizio descrittivo permette di fornire un quadro più completo e chiaro del percorso di apprendimento dell'alunno, di evidenziarne i punti di forza e di debolezza, di fornire indicazioni su cosa fare per migliorare, di focalizzare l'attenzione sul processo di insegnamento-apprendimento e di realizzare una maggiore personalizzazione della valutazione:

Ritengo che questa nuova modalità valutativa consenta di vedere oltre e vedere meglio. Finalmente ci siamo liberate dei numeri e delle medie. Possiamo dipingere un quadro dei nostri alunni, personalizzato e autentico. È una valutazione che consente di sostenere chi è in difficoltà e valorizzare le eccellenze.

Livelli e giudizi descrittivi permettono di restituire una sfaccettatura più completa dell'alunno, infatti, dichiarando un livello per ogni obiettivo concordato, vengono fuori in maniera migliore i punti di forza e debolezza del discente, cosa che invece con l'unica dichiarazione numerica materia-voto non avveniva.

Il giudizio guarda non solo agli esiti ma all'intero processo di insegnamento e apprendimento rivelandone i punti di forza e di debolezza e quindi diventa strumento per costruire nuove strategie didattiche ai fini del miglioramento e per rimodulare l'insegnamento sui bisogni concreti degli alunni.

In secondo luogo, il giudizio descrittivo favorisce la riflessione e la consapevolezza dell'alunno, ne rafforza la motivazione intrinseca, e aiuta i docenti a capire gli obiettivi su cui lavorare di più:

Si considera il percorso formativo di ognuno, valutando le conquiste fatte e rendendo consapevoli gli alunni delle loro potenzialità.

Ogni bambino ha i propri tempi, che non possono essere valutati con numeri, ma con giudizi che possano stimolare l'interesse degli alunni stessi.

Permettono di individuare anche all'interno di una stessa disciplina gli aspetti da approfondire maggiormente.

Positivo superamento del voto

Se una parte di docenti preferisce il voto, un'altra parte lo considera riduttivo e poco utile. Per questi docenti, grazie ai giudizi descrittivi, viene superato il pericolo dell'identificazione di un alunno con un numero e gli effetti negativi che il voto porta con sé:

Il voto è "muto", non dà voce a ciò che l'alunno sa, sa fare e come impara. Non è una restituzione formativa, non suggerisce cosa fare dopo la valutazione, non promuove un atteggiamento riflessivo sul compito, né un miglioramento.

Una descrizione breve del percorso di un bambino è meglio di un numero, che porta a volte all'identificazione col voto ottenuto.

Gli alunni vivono più serenamente in modo non competitivo l'esperienza scolastica. L'errore non è vissuto in modo negativo perché il feedback indica all'alunno come affrontarlo.

Sono contraria ai voti numerici nella scuola primaria. Secondo me, non è produttivo, a volte demoralizza, blocca o provoca un senso di poca autostima. Il voto non aiuta alla crescita personale del bambino.

Attuazione di una valutazione più completa, esaustiva e trasparente

Secondo le opinioni dei docenti, il giudizio descrittivo garantirebbe anche una valutazione più completa, esaustiva e trasparente. Questo è possibile perché i giudizi vengono forniti per singoli obiettivi e non più per disciplina. Inoltre, il giudizio descrittivo è in grado di spiegare le ragioni che stanno dietro la valutazione:

In questo tipo di valutazione si valutano e si dichiarano gli obiettivi di apprendimento contenuti in ogni disciplina e si può avere una visione completa di come apprende il bambino all'interno dei vari aspetti delle discipline.

I giudizi, se compilati correttamente, permettono di spiegare meglio il perché di quella tale valutazione.

4. Discussione

In questo contributo si è voluto dare voce alle opinioni dei docenti di scuola primaria sulla nuova valutazione. Lo studio ha il limite di fondarsi su un campione non probabilistico e su base volontaria, raccogliendo, di conseguenza, le opinioni di docenti disponibili a collaborare alla ricerca, forse più interessati di altri al tema della valutazione. Un secondo limite, inerente alla rappresentatività del campione, riguarda la bassa adesione dei docenti delle scuole del sud e delle isole. Il campione, tuttavia, riflette adeguatamente le altre caratteristiche della popolazione target, in quanto a genere, età, ordine di scuola, ruolo e tipologia di posto ricoperto. Al di là di questi limiti, lo studio offre un quadro abbastanza ricco su come sia stata accolta la nuova valutazione.

I dati quantitativi mostrano un giudizio tendenzialmente positivo sull'utilità del nuovo approccio. In particolare, la percezione di utilità della nuova valutazione si riscontra con maggiore probabilità in quei docenti che, rispetto ai colleghi che non ne condividono l'utilità, si sono in precedenza formati sulla valutazione, anche autonomamente, e che ritengono utile la formazione acquisita; che hanno un più alto senso di autoefficacia relativa all'insegnamento; che utilizzano più di frequente pratiche valutative che richiedono il pieno coinvolgimento degli alunni. A questi docenti il voto appare "muto" di fronte all'articolato e personale percorso di apprendimento di alunne e alunni. Sebbene la posizione favorevole al giudizio descrittivo sia stata espressa dalla maggioranza, è però tutt'altro che plebiscitaria: circa il 37-40% dei docenti giudica poco utile il nuovo sistema valutativo.

I dati qualitativi hanno permesso di comprendere come molti docenti dichiarino di preferire il voto *nonostante* i limiti che una valutazione di questo tipo comporti; d'altra parte, i nuovi giudizi descrittivi, anche quando accolti positivamente, non sono esenti da critiche: il tempo che richiede la nuova pratica, la necessità di trovare una forma di comunicazione efficace con famiglie e alunni, l'adeguamento dei registri elettronici, etc. Ognuno dei temi apre a molteplici riflessioni. In questo contesto ci si limiterà a considerare un aspetto che è emerso come fortemente divisivo: la struttura del giudizio descrittivo proposta dalle Linee Guida.

Se una valutazione per obiettivi di apprendimento viene individuata per lo più come un punto di forza della nuova valutazione, è il *come valutare* questi obiettivi che desta le maggiori perplessità. Nel presente studio sono emerse visioni diametralmente opposte su questo aspetto. Da un lato, il giudizio descrittivo viene criticato per la sua eccessiva "standardizzazione", per cui non sarebbe in grado di rendere conto delle sfumature dei singoli; dall'altro, viene accolto con entusiasmo per la sua capacità di restituire un percorso completo e personalizzato dell'alunno. Entrambe le posizioni, in un certo senso, trovano supporto nell'attuale normativa. Le Linee Guida propongono infatti tre modelli per la formulazione del giudizio descrittivo, a complessità graduale (allegati A1, A2 e A3). La *ratio* sembra essere quella di agevolare i docenti nel passaggio dai voti ai giudizi descrittivi, con l'intento di giungere a formulare giudizi sempre più articolati, individualizzati e contestualizzati, secondo l'esempio del modello A3. Tuttavia, se il senso del nuovo sistema è fornire una valutazione più formativa e trasparente, non si può che essere concordi con quei docenti che si mostrano critici – e anche un po' delusi – rispetto all'utilizzo di giudizi descrittivi "preconfezionati e uguali per tutti", ancorché sicuramente più validi e affidabili del sistema precedente.

Una seconda questione, segnalata spesso come critica anche dai sostenitori dei giudizi descrittivi, è relativa alla scala di valutazione a quattro livelli. Molti docenti segnalano che la scala numerica consentiva di restituire con più precisione le sfumature riscontrate nell'apprendimento di alunne e alunni⁷. È noto che un voto (o un giudizio), non accompagnato da criteri, comporta una valutazione scarsamente valida, affidabile e trasparente; anche considerando la soluzione proposta da alcuni docenti, ovvero accostare i giudizi descrittivi ai voti o ampliare il numero di livelli, dovremmo chiederci a cosa servirebbe un'operazione di questo tipo. Tale operazione potrebbe essere coerente con l'esigenza di una valutazione sommativa più efficace in relazione a una funzione classificatoria della valutazione. Per molti docenti il problema dei pochi livelli risiede nel non riuscire a diversificare adeguatamente la valutazione degli alunni. In realtà, una valutazione tramite giudizio descrittivo, correttamente inteso, arriva a personalizzare la valutazione, potendo restituire valutazioni differenti in relazione ai percorsi di apprendimento di ciascuno. In questo tipo di descrizione può trovare spazio anche il riconoscimento dei progressi fatti. Il problema del numero dei livelli sussiste nel caso in cui si ritenga necessaria una valutazione in grado di premiare e punire gli alunni con un voto e di classificarli secondo un approccio prevalentemente normativo. La valutazione proposta dall'OM 172 si pone però in una prospettiva di "valutazione per l'apprendimento" e segue un approccio criteriale. I livelli non vanno pensati come una semplice scala ordinale in cui i voti sono stati sostituiti da altre e più esigue etichette: il tentativo è quello di agganciare la descrizione dei livelli a dimensioni osservabili, per superare la logica della semplice scala ordinale, usata spesso in modo arbitrario, a

⁷ Si segnala, per completezza, che alcuni docenti (pochi) propongono un giudizio descrittivo senza alcuna indicazione dei livelli, ritenendo questi ultimi troppo affini a una logica classificatoria.

favore di almeno “quattro possibili diverse modalità di manifestazione di un singolo obiettivo di apprendimento” (Agrusti, 2021, p. 10). La descrizione dei livelli risulta quindi dalle quattro dimensioni già citate (non sostituibili ma integrabili) in modo che il discrimine tra i livelli non sia semplicemente di tipo quantitativo ma qualitativo. Se cade in secondo piano la finalità classificatoria degli alunni, i quattro livelli appaiono sufficienti per descrivere l’acquisizione di specifici obiettivi di apprendimento. È opportuno ricordare, infatti, che oggetto di valutazione non sono “gli alunni” ma *processi e risultati* di apprendimento. Va considerato, infine, al di là di una sua reale opportunità e dell’esigenza di una coerenza con il sistema di certificazione delle competenze, che un ipotetico aumento del numero di livelli è tutt’altro che banale e renderebbe il sistema criteriale più complesso di quello attuale.

5. Conclusioni

A circa due anni di distanza dall’emanazione dell’OM 172/2020, il lavoro da fare affinché la “valutazione per l’apprendimento” sia pienamente compresa e messa a sistema, sembra essere ancora molto. La nuova valutazione non viene gestita da tutti allo stesso modo: c’è chi ha accolto con entusiasmo le potenzialità offerte dal nuovo sistema e chi prova a ricondurre la valutazione descrittiva a un sistema di classificazione ordinale, tradendo la logica, qualitativa e multidimensionale, del nuovo impianto valutativo. In tal senso, attenersi esclusivamente ai modelli di giudizio descrittivo più semplici proposti dalle Linee Guida appare riduttivo, come emerge dalle parole di molti docenti convinti dell’importanza di una valutazione che descriva il percorso di ciascuno e ne faccia emergere il valore. Sarebbe quindi auspicabile giungere quanto prima all’impiego diffuso di un giudizio descrittivo articolato, indubbiamente più impegnativo ma anche più coerente con un approccio formativo. D’altro canto, i docenti, nel loro complesso, lamentano la mancanza di una formazione adeguata e di pratiche condivise e percepiscono la mancanza di continuità con la scuola secondaria come un’incoerenza che fa perdere significato allo sforzo considerevole che le scuole stanno compiendo per adeguarsi alla nuova valutazione. Appare dunque fondamentale proseguire con il percorso di affiancamento dei docenti, realizzando quelle forme di monitoraggio e accompagnamento previste dalla normativa, in un’ottica che consenta anche di affrontare il problema di una riforma che, interessando solo la scuola primaria, ha creato una frattura all’interno delle scuole del primo ciclo, che lavorano da tempo in sinergia e in un’ottica verticale.

Riferimenti bibliografici:

- Agrusti, G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1, 5-20.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull’auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485-509.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Tyler (eds.), *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2 (Vol. 69)* (pp. 26-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE.
- Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82-100.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112.
- Miur (2012). Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Numero speciale*. Firenze: Le Monnier.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (a cura di). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson Italia.
- Perla, L. (2021a). Il giudizio descrittivo è un ossimoro. A proposito delle Linee Guida. *Nuova Secondaria*, 6, 15-19.
- Perla, L. (2021b). Valutazione per gli apprendimenti, riconoscimento del merito e dintorni. *Nuova secondaria*, 7, 15-18.
- Puricelli, E. (2021). Sull'abolizione del voto nella scuola primaria. Per una critica della ragione pedagogica. *Nuova Secondaria Ricerca*, 6, 3-33.
- Scriven, M. (1967). Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné, & M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally & Company.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. In A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 73-90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di comunità.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10(3087), 1-14.

Riferimenti normativi:

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.*

Sitografia:

<https://dati.istruzione.it/opendata/>