

## **Valutazione narrativa e trasformativa: co-costruzione di comunità di apprendimento. Un caso di studio esplorativo**

### *Narrative and transformative evaluation: Co-construction of learning communities. An exploratory case study*

*Piergiuseppe Ellerani\**, *Daniele Barca\*\**

#### **Riassunto**

Negli ultimi anni, la ricerca sugli esiti della valutazione ha mostrato evidenze che dimostrerebbero alcune relazioni tra i risultati di apprendimento degli studenti e gli strumenti di valutazione utilizzati nelle scuole. Il paper presenta un insieme di ricerche sulla valutazione formativa, focalizzandosi sulla prospettiva del feedback. A partire da questa prima analisi, vengono spiegati ulteriori aspetti di sviluppo che portano a considerare i significati della valutazione narrativa e trasformativa. Questo particolare processo di valutazione mostra una maggiore equità nei risultati dell'apprendimento e una prospettiva più esplicita sulla prassi democratica nelle scuole. Il caso di studio esplorativo presentato ha utilizzato il costruito teorico iniziale di questo articolo. Attraverso un modello di ricerca-formazione-intervento, il caso studio mostra possibili e interessanti sviluppi della collegialità. Il percorso, iniziato nel 2018 e tuttora in corso, ha attraversato la pandemia, e permesso di affrontare l'emergenza educativa partendo dalla valutazione. L'attenzione è rivolta alla supervisione accademica come un modo per sostenere l'innovazione e il cambiamento organizzativo.

**Parole chiave:** Valutazione trasformativa; Valutazione narrativa; Feedback; Supervisione; Formazione insegnanti; Comunità professionali.

#### **Abstract**

In recent years, research on assessment outcomes has shown evidences that would demonstrate some relationship between student learning outcomes and the assessment tools used by schools. The paper presents a set of research on formative assessment, focusing on the feedback perspective. Starting from this first analysis, further developmental aspects are explained leading to consider the meanings of narrative and transformative evaluation. This particular evaluation process shows more significant equity in learning outcomes and a more clear perspective on democratic praxis in schools. The exploratory case study presented, used the initial theoretical construct of this paper.

---

\* Professore associato in Didattica generale presso l'Università del Salento, Dipartimento di Storia, Società, Studi sull'Uomo. E-mail: [Piergiuseppe.Ellerani@UniSalento.it](mailto:Piergiuseppe.Ellerani@UniSalento.it).

\*\* Dirigente Scolastico IC3 "Mattarella", Modena. E-mail: [Daniele.Barca@ic3modena.edu.it](mailto:Daniele.Barca@ic3modena.edu.it).

The case study shows possible and interesting developments in collegiality through a research training-intervention model. The path, which started in 2018 is still ongoing, has crossed the pandemic, allowing us to face the educational emergency starting from the evaluation. The focus is on academic supervision as a way to support innovation and organizational change.

**Key words:** Transformative evaluation; Narrative evaluation; Feedback; Supervision; Teacher training; Professional community.

*Articolo sottomesso: 29/08/2021, accettato: 04/11/2021*

*Pubblicato online: 21/12/2021*

### **1. I processi valutativi educano *formae mentis* e co-costruiscono eguaglianza sostanziale: valutare come esperienza trasformativa**

Gli studi sugli esiti delle forme di valutazione adottate nelle classi mostrano come la valutazione sia un processo determinante nella formazione di allieve e allievi (Fuchs, Fuchs, 1986; Hattie, 2009; 2012; Talis, 2013). Tipi e forme di valutazione incidono profondamente sia sui risultati di apprendimento che sugli *habits of mind* degli studenti. Una delle questioni preliminari è dunque chiedersi quali siano i fini della valutazione che viene utilizzata e, più in generale, quale sia l'essere e il fare scuola che ne consegue. Ovvero quale sia l'idea di scuola che si intende perseguire ed attuare anche attraverso l'utilizzo degli strumenti di valutazione. Non è un caso, per altro, che sui temi della valutazione si aprano questioni vessatorie – sostenute dai media – verso la pedagogia e i pedagogisti, fino all'accusa di essere causa dell'impoverimento della nazione. In realtà la valutazione – nella sua polisemia di significati e molteplicità di prospettive – è tema da sempre rilevante sia a livello nazionale che internazionale: pone in evidenza questioni di fondo, come l'eguaglianza (Visalberghi, 1978; Benvenuto, 2011), il miglioramento (Calvani, Vivianet, 2014; Schleicher, 2020), la democrazia e il diritto all'apprendimento (Wiggins, 1998; Comoglio, 2011; Corsini, 2012). Una sintesi ben posta sulle questioni correlate è di Philippe Meirieu (2020):

«oggi la valutazione, in particolare la valutazione sotto forma di voto, è una valutazione “bancaria”, come avrebbe detto Paulo Freire. Essa dovrebbe essere sostituita con una valutazione “esigente”. C'è realmente valutazione solo nel caso in cui sia autovalutazione, vale a dire se chi viene valutato capisce perché ha ottenuto questa valutazione e se è in grado di utilizzarla per migliorare i suoi apprendimenti. C'è una cosa molto

importante che Célestin Freinet aveva colto quando aveva preso in prestito dallo scoutismo il modello della “pedagogia del capolavoro”: mettersi al lavoro con costanza per progredire verso qualcosa di cui possiamo essere orgogliosi proprio perché abbiamo migliorato lavorandoci sopra».

Una valutazione “esigente”, per come qualificata da Meirieu, corrisponde alle caratteristiche della “valutazione per l’apprendimento” che assume una prospettiva di miglioramento e di sviluppo umano (Costa, 1989; Wiggins, 1998; Winograd, Perkins, 1996; Gardner, Krechevsky, 1993; Krechevsky, 1991; Resnick, Resnick, 1992). Uno sviluppo umano che non avviene con linearità stadiale e assoluta sequenzialità, ma attraverso processi assai più complessi e con l’intrecciarsi di problemi e “perturbazioni”. Un miglioramento che non può avvenire senza contesti significativi nei quali vivere esperienze negli apprendimenti, realizzare attività e progetti. Una valutazione “esigente” “per l’apprendimento” e “formativa” diviene una serie di sequenze di feedback, ritmiche (docente-studente-classe-docente), pone l’enfasi sulla riflessione, sulla comprensione, sulla crescita umana – emotiva, affettiva, relazionale, cognitiva – sulla formazione di un pensiero autonomo e critico, piuttosto che sul ricordo di fatti isolati o di cifre di conoscenze preordinate e subalterne. Se valutare significa valorizzare, dichiarare il valore di qualcosa, in funzione di uno scopo (Domenici, 1993; Tessaro, 2002) allora è attivato un processo in grado di fornire strumenti e orizzonti di significato per riuscire a leggere la realtà e migliorarla continuamente; stimolando, nelle persone coinvolte, la partecipazione attiva al miglioramento stesso piuttosto che una passiva adesione a decisioni esterne. Il medesimo processo richiede una varietà di dati per rendere il quadro soggettivo di allieve e allievi più vivo, attendibile, riconoscibile, ben oltre la fissità giudicante di un punteggio, più facile da comprendere esteriormente. Si intende riconoscere la partecipazione allo sviluppo da parte del soggetto, che diviene impegno autonomo nella propria crescita, nella dimensione di intersoggettività, caratteristica educativa e sociale, che tesse il significato della scuola. Così inteso

«il processo del valutatore non è di giudicare, ma scegliere e comunicare quelle informazioni che egli ritiene significative per gli attori della formazione, attraverso una selezione di elementi tra molti raccolti, individuando dall’insieme, le condizioni che hanno condotto ai risultati effettivi, esprimendo le informazioni ai soggetti del sistema emancipandoli da spettatori passivi ad attori partecipi di una comune impresa» (Varisco, 2000, p. 45).

Visalberghi (1978) indicava già come fosse necessario attuare «quel principio acquisito dalla comune coscienza pedagogica (e civile) che nella scuola

dell'obbligo non dovrebbe esserci *selezione* alcuna» (p. 303). Piuttosto andrebbe perseguito un

«diverso concetto di *eguaglianza* di risultati: occorre assicurare a ciascuno lo sviluppo intellettuale concettuale necessario perché non possa essere in qualche modo emarginato, né come cittadino né come lavoratore. Questa tendenza si collega alle strategie di insegnamento-apprendimento intese a ottimizzare i risultati di tutti gli allievi e l'abbondanza di competenze, base indispensabile per procedere verso forme di rotazione verticale del lavoro che annullino progressivamente le stratificazioni di classe legate alla divisione sociale del lavoro [...] oggi per formulare autonomi giudizi anche sulle cose che ci toccano più da vicino è necessario essere quanto meno orientati su problemi che hanno dimensione assai vasta, talvolta mondiale, e che non sono analizzabili se non in termini scientifici [...] e che investe essenzialmente la dimensione valutativa» (p. 297-98).

La tensione culturale anticipata da Visalberghi è oggi prospettiva accolta da più parti. Nella ricerca valutativa italiana, *qualità* ed *equità* sono riconosciute come caratterizzanti l'azione didattica, e dimostrano che il loro svolgersi nelle pratiche esplicite, consapevoli e rigorose di progettazione della valutazione, permette la mobilitazione dei processi significativi per l'apprendimento e del farsi di una scuola conseguentemente democratica (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020; Benvenuto, 2011). Scuola democratica che si fonda, tra altre dimensioni, nell'attuazione di quei processi valutativi *consapevoli*, quindi con alte cifre di formatività e narratività, strettamente coerenti con una pratica dalle forti radici epistemiche e metodologiche (Corsini, 2010; Viganò, 2019; Nigris, Balconi, Zecca, 2019; Bonaiuti, 2019). Nella ricerca internazionale, attraverso un'analisi comparativa di casi di studio internazionali, il CERI (2008) mostra analogamente come siano i metodi di valutazione *formativa* ad aiutare a creare le condizioni di maggiore *equità* nei risultati degli studenti. Le diverse tipologie di feedback fornite agli studenti durante le attività di apprendimento, offrono un insieme di informazioni e di comprensione sui compiti che stanno svolgendo, e sono così in grado di essere e fare la differenza rispetto a quanto lo studente già comprende, fraintende e costruisce (Hattie, 1999; 2012). Contestualmente il feedback fornito dagli studenti agli insegnanti, implica l'informazione e la comprensione dei compiti che stanno svolgendo alla luce di quanto l'insegnante già comprende, fraintende e costruisce sull'apprendimento degli studenti (Hattie, 2002; 2012). Il miglioramento delle pratiche didattiche degli insegnanti avviene dunque attraverso una polisemia formativa centrata su feedback e supervisione (Fuchs, Fuchs, 1986; Hattie, 2009; Tacconi, 2011; Talis, 2013; Tacconi, Gentile, 2017; Serbati, Grion, Fanti, 2019; Schleicher, 2020).

«Le modalità di rilevazione oggettiva del profitto sono strettamente affini alle tecniche di rapido e funzionale feedback proprie di quella valutazione formativa che permette di realizzare metodologie didattiche capaci di portare un massimo di omogeneità nelle acquisizioni. Occorre sfruttarne le potenzialità non per discriminare, ma per eguagliare. In nessun paese questo è drammaticamente urgente quanto nel nostro, se dobbiamo prendere sul serio, come ci sembra inevitabile, i risultati dell'indagine IEA e delle ricerche ad esse collegate» (Visalberghi, 1978, p.371-72).

La valutazione “esigente” è per-formativa e di miglioramento anche per gli insegnanti: naturalmente è presupposto fondativo “*vedere*” l'apprendimento attraverso la lente dello studente impegnato in attività, dalle quali comprendere credenze e conoscenze possedute, in ogni momento della vita scolastica. La non linearità dell'apprendere, richiede esercizio anche da parte degli insegnanti: necessita di molti feedback in itinere e reciproci, implica pratica partecipativa, conduce a errori, richiede sia l'accomodamento che l'assimilazione delle conoscenze e delle concezioni precedenti e richiede un senso di entusiasmo rinnovato; nella reciprocità di ogni attore impegnato nell'apprendimento, studente o adulto. È dunque in grado di trasformare credenze, prospettive e prassi sia dell'agire professionale che personale degli insegnanti.

Dann (2002; 2014) identifica la reciprocità nell'apprendimento come concetto di “AaL” (assessment as learning) dove la valutazione diviene un processo attraverso il quale il coinvolgimento diretto in essa può essere parte dell'apprendimento stesso – ovvero la valutazione come apprendimento; “AaL” è la complessa interazione - valutazione, insegnamento e apprendimento, progettazione - il cui nucleo è il principio che gli studenti comprendono i propri progressi e obiettivi di apprendimento attraverso una serie di processi che sono di per sé eventi cognitivi.

Considerata da questa prospettiva la scuola non “produce” solo apprendimenti che si possono accertare, bensì attraverso l'educazione e la formazione trasforma le caratteristiche iniziali degli individui evolvendole e concentrandosi sulle differenze qualitative. Ne consegue che l'investimento sostanziale nella valutazione “esigente” implica il diritto di ogni studente all'apprendimento e l'opzione di democrazia della scuola. In Italia, per esempio, alcune ricerche hanno posto in evidenza come i risultati degli studenti siano molto differenti fra le istituzioni scolastiche, (Invalsi, 2018; Perla, Vinci, Soletti, 2021) e con forti disparità territoriali (Barbieri e Cipollone, 2007; Invalsi, 2019). Avere e prendersi cura della valutazione diviene un adempimento Costituzionale (art. 9, 34), che rispetta il diritto di ogni studente ad avere il migliore insegnamento possibile (Comoglio, 2011), e un contesto che rispetti ogni studente nelle sue differenze individuali permettendo di esprimere al meglio i propri talenti e accrescerli.

In questa prospettiva, elevare la qualità degli insegnamenti affinché tutti

possano ricevere la migliore formazione esprime una democrazia sostanziale, nell'espressione del diritto individuale all'apprendimento e nell'agire il principio di equità. Diviene espressione della scelta di valore affermatrice che ogni studente, indipendentemente dalla scuola che frequenta o dalla sua appartenenza geografica, ha diritto alle medesime opportunità formative.

Valutare per migliorare e crescere, significa optare positivamente per una difesa dei diritti degli studenti – ma comprendiamo anche le famiglie – ed interpretare la valutazione come adesione ai principi di equità e di democrazia, piuttosto che limitarla ad un'azione per controllare il singolo insegnante, il singolo dirigente, la singola scuola. Si tratta di esercitare la valutazione come garanzia di sviluppo della democrazia: considerare l'insegnante, il dirigente, la scuola nel suo insieme come risorse che non possono essere svalutate dal tempo garantisce il progresso di un contesto particolare e generale, dell'innovazione come espressione della creatività e dei processi di miglioramento (Looney, 2009). Migliorare gli apprendimenti per restituire equità e democrazia all'educazione e all'azione delle scuole, attraverso forme di valutazione più articolate, efficaci ed evolute, è quindi l'obiettivo per cui le scuole potrebbero produrre "informazioni" e scegliere le strade della ordinaria sperimentazione e ricerca (Resnick e Resnick, 1996).

Nell'intenzionalità di fornire informazioni per il miglioramento continuo e l'interiorizzazione dei processi di apprendimento (apprendere ad apprendere), la valutazione è trasformativa (Popham, 2008; Mezirow, 2003): ovvero è processo che guida a prendere decisioni appropriate, significative, sostenibili, flessibili e continue, e utilizza i dati che produce per apportare sostanziali cambiamenti nell'apprendimento individuale e organizzativo, modificando la condizione iniziale. La valutazione trasformativa è focalizzata sui processi di sviluppo dell'apprendimento in un contesto dialogico – di studenti e insegnanti – e i risultati possono mostrare – nella contestualità di insegnanti, pari, esperti – i livelli di padronanza raggiunti. La valutazione trasformativa è:

- *appropriata* quando esprime coerenza con quanto si intende valutare rispetto agli obiettivi che si sono scelti/dati in un dato contesto – nelle situazioni di personalizzazione come dei traguardi di competenza, così come nello sviluppo professionale;
- *significativa* poiché fornisce dati essenziali che aiutano a identificare cosa è necessario cambiare o migliorare nel processo di apprendimento (e di insegnamento);
- *sostenibile* poiché è parte della regolare attività di insegnamento, incastonata in essa, ricorsiva e continua, non forzata o irregolare, dedicando il tempo non come "disconnesso" per incidere sugli apprendimenti;

- *flessibile, continua, sociale*, in grado di modellare e re-articolare le attività dei cicli successivi spiraliformi di miglioramento a partire dalle informazioni raccolte durante le attività.

La valutazione trasformativa esprime quindi un processo che deriva dalla modificazione degli atteggiamenti e credenze durante l'apprendimento ed è incorporata nell'insegnamento. Avviene un "farsi valutazione" che delinea una sostanziale differenza dalla semplice raccolta dei dati per una successiva analisi. Realizza una forma di valutazione che comunica "durante" e "continuamente" delle informazioni su come migliorare, avviando e sostenendo processi partecipativi e co-evolutivi, di coscientizzazione negli attori.

Valutare "durante" l'apprendimento informa inoltre gli studenti e gli insegnanti su *cosa* stanno comprendendo e su *come* sia utile procedere per migliorare gli apprendimenti: nel mentre avviene la ri-costruzione delle credenze e dei fatti antecedenti, che si modificano attraverso l'azione e la relazione nei contesti sociali. È comprensibile come il feedback "informato" e "specifico" divenga una pratica dell'insegnante *ricorsiva* e *ordinaria* attraverso la quale esprimere chiarezza di obiettivi, assicurare che gli studenti comprendano il feedback stesso, cercare che siano gli studenti a fornirlo (Hattie, 2012). Attraverso la *continuità* la valutazione diviene processo in grado di fornire agli studenti le informazioni per migliorare in autonomia, nelle situazioni non note, mobilitando risorse interne ed esterne. Incorporare la valutazione nell'organizzazione come processo partecipativo, collaborativo e continuo, promuove l'apprendimento trasformativo poiché «coloro che fanno valutazione imparano dalla valutazione modificandosi» (Forss et al., 2002, p. 33).

Una delle maggiori sfide è garantire che gli insegnanti si impegnino con il processo di valutazione come "ricercatori del miglioramento della propria pratica" non come "raccoltori di dati per altri" (Cooper, 2014), così che essi possano costruire esperienze valutative in grado di trasformare il processo e gli esiti della valutazione e aumentare il potenziale di apprendimento per tutti i soggetti coinvolti (Kajamaa, 2011).

In sintesi la valutazione è atto trasformativo in quanto prevede il coinvolgimento intenzionale di tutti i partecipanti al processo, in particolare gli studenti, durante l'intero tempo delle attività, modificandone le premesse cognitive ed emotive. Insegnanti e studenti lavorano insieme per progettare un approccio valutativo per costruire un quadro più consapevole e completo degli esiti, per attribuire valore ai progetti-prodotti realizzati e ai servizi svolti nella e con la comunità (per esempio con azioni di service learning). Mertens e Wilson (2018) considerano che il processo trasformativo attraverso la valutazione permette di esprimere una posizione etica di inclusione e di sfidare le strutture oppressive che sostengono la disuguaglianza e la discriminazione in un contesto; permette

di avviare un processo di ingresso nella comunità di tipo partecipativo e riflessivo, progettato per creare fiducia, affrontare le differenze di potere e rendere trasparenti gli obiettivi e le strategie da utilizzare; permette di diffondere i risultati in forme che incoraggiano l'uso dei risultati per migliorare l'espressione dei diritti (dell'apprendimento, di giustizia sociale, di comunicazione); di creare intersezionalità nelle differenti prospettive quando esse sono rilevanti nel contesto della valutazione.

È possibile creare dunque delle relazioni tra valutazione come sin qui emergente, con la co-costruzione di intersezionalità che formano la classe/scuola come comunità. Gli studenti possono partecipare a sviluppare regole, norme e valutazioni per e nella classe, sviluppando un ventaglio di responsabilità dirette e indirette (Darling Hammond et al., 2020). Lo sviluppo di una comunità di apprendimento in classe e nella scuola attraverso la valutazione trasformativa aiuta gli insegnanti a una migliore gestione della classe, poiché studentesse e studenti si sentono più connessi tra loro, sia perché i pari offrono maggiore assistenza e collaborazione, elevando condizioni di agency.

## **2. La costruzione collegiale di obiettivi di apprendimento, indicatori, documento di valutazione: un attraversamento nel periodo pandemico. Il caso di studio**

La trasposizione della cornice teorica in un processo di Ricerca-Formazione-Intervento di tipo partecipativo ha permesso di realizzare un percorso in-service pluriennale e la co-costruzione collegiale di un set di strumenti, accompagnato da un modello di supervisione della leadership educativa (Sergiovanni, Starrat, 2002) supportato dalle tecnologie.

Il caso di studio si riferisce ad un Istituto Comprensivo<sup>1</sup> che nel 2017 ha realizzato il curricolo verticale delle competenze orientato dalle Indicazioni Nazionali. Gli esiti sono stati di due tipi: il primo con l'esplicitazione degli obiettivi e di indicatori relativi; il secondo con la promozione della collegialità attorno al tema delle competenze d'istituto, sollecitata da un lavoro linguistico di ampio confronto e di sintesi di cultura disciplinare. Un passaggio significativo, poiché l'intera successiva progettazione didattica nelle classi ha trovato un comune punto di avvio, integrato con percorsi e attività specifici in ogni classe.

A completamento del curricolo verticale, si sono definiti, successivamente gli indicatori di tipo descrittivo<sup>2</sup> collegialmente condivisi per la compilazione del documento di valutazione per competenze.

---

<sup>1</sup> L'IC nasce nel 2016 ed è costituito da una scuola dell'infanzia, due primarie ed una secondaria di primo grado. Il collegio docenti è formato da 86 insegnanti.

<sup>2</sup> Decreto legge 62/2017, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>.



L'accompagnamento al lavoro con l'attività di supervisione con centri universitari, ha permesso la riflessione triadica di Schön (2006), l'approfondimento e la revisione dei significati dell'attività valutativa proposta dal legislatore, la connessione delle dimensioni educative emergenti con la didattica. La cultura della valutazione è andata così costruendosi divenendo meta-comunicazione della scuola e della professionalità docente. Come conseguenza del processo riflessivo, sono emersi in fase di progettazione della formazione d'istituto, due ulteriori tematiche interdipendenti: l'autovalutazione di allievi e studenti (primaria e secondaria) e la valutazione narrativa. Aspetti che trovavano fondamento nel restituire valore e consapevolezza ad ogni studente e, nel contempo, permettevano il coinvolgimento delle famiglie, "educandole" ad un diverso modo di interpretare la valutazione.

Si è avviata un'attività di sperimentazione, sostenuta da una certezza: modificare le forme dell'approdo, la valutazione, significava modificare il punto di approccio al tema degli apprendimenti: cosa e come si insegna. Per questo motivo il percorso di sperimentazione dell'istituto, inizialmente con un gruppo ristretto di insegnanti in alcune classi della primaria, è stato emblematicamente titolato "oltre le discipline" (Tab.1).

Tab.1 - Percorso della ricerca-formazione-intervento

Anno	Azione	Esito
2019 Set. Ott-Dic	Avvio valutazione formativa Scuola Primaria: formazione attraverso incontri con testimoni privilegiati Avvio della progettazione nella Scuola Primaria nel dipartimento Umanistico	Raccolta di processi e indicatori per progettare in situazione Realizzazione di un primo esempio di rubrica valutativa in Lingua italiana - classe I
2020 Lock-down Gen	Rimodulazione del percorso a causa del lockdown pandemico: integrazione considerando la didattica a distanza in emergenza. Avvio della riflessione per sostituire le pagelle nella nuova condizione pandemica.	Definizione di un percorso formativo per il collegio docenti della scuola Primaria
Feb	Avvio del percorso sulla valutazione di tipo formativa-narrativa con l'intero collegio della scuola Primaria.	Definizione collegiale degli strumenti utili alla raccolta delle informazioni e delle metodologie didattiche coerenti per incontrare i principi della valutazione di tipo formativo-narrativo
Marzo	Avvio del diario di bordo di ogni insegnante per la raccolta delle informazioni definite collegialmente (Feb 2020) e utili. per selezionare gli indicatori riferiti al Curricolo Verticale. Focus sulle attività proposte e metodologie didattiche utilizzate.	Definizione di indicatori di competenze nella prospettiva formativa-narrativa riconosciuti e validati collegialmente da utilizzare per la pagella dell'a.s. 2019-2020
Feb- Giù	Incontri periodici di supervisione della attività in <i>modalità on-line</i> con G-Suite della scuola, con gruppi ristretti di insegnanti o individuali.	Raccolta nel diario di bordo di ogni insegnante degli indicatori sulla base delle attività proposte; Elaborazione-selezione-integrazione

		per aree di competenza degli indicatori in un quadro unitario; Condivisione e aggiornamento collegiale; Approvazione del collegio docenti primaria delle scelte operate dai dipartimenti per gli indicatori di competenza.
Set	Incontro formativo con collegio IC plenario per condividere e realizzare indicatori di competenza nel curriculum verticale infanzia-primaria-secondaria.	Condivisione in tutti i dipartimenti degli indicatori sulla base delle attività proposte nella scuola Primaria e del curriculum verticale d'Istituto
Ott	Avvio della formazione collegiale per definirne gli elementi necessari alla co-costruzione di un sistema di valutazione della valutazione formativa-narrativa collegiale nell'intero IC.	Progettazione del percorso collegiale-annuale di definizione nei dipartimenti degli indicatori della valutazione formativa-narrativa per il curriculum verticale
Nov	Incontri periodici di supervisione della attività in <i>modalità on-line</i> con G-Suite della scuola, con gruppi ristretti di insegnanti o individuali.	Prima definizione degli indicatori sulla base delle attività svolte.
Giu		Elaborazione-selezione-integrazione per aree di competenza degli indicatori in un quadro unitario. Condivisione e aggiornamento collegiale. Realizzazione G-SITES per la raccolta degli artefatti richiesti coerenti con gli indicatori da utilizzare per la pagella. Approvazione del collegio docenti IC. Linee guida per i genitori di comprensione dei principi della valutazione formativa-narrativa
Mag	Formazione per la definizione di un modello d'esame in uscita dalla scuola secondaria di I grado secondo i principi della valutazione formativa-narrativa.	Realizzazione delle linee guida del modello d'esame

---

Il percorso intendeva attivare un processo che partisse dal superamento dei confini disciplinari, come premessa epistemologica e, attraverso attività di insegnamento/apprendimento transdisciplinare, approdasse ad una autovalutazione e valutazione di tipo formativo e narrativo, come percorso di miglioramento. Gli strumenti co-costruiti dal gruppo di sperimentazione<sup>3</sup> si sono strutturati attorno alla forma del dialogo in seconda persona, rivolgendosi direttamente allo studente e facilitando la funzione metacognitiva della valutazione e della più nota “imparare ad apprendere” (Brookhart, 2013). Il lavoro sugli arte-

---

<sup>3</sup> L'impianto strumentale fa riferimento ai tipici artefatti della valutazione formativa, le rubriche, le osservazioni sistematiche, il feedback.

fatti valutativi in itinere, ha coinvolto i temi centrali della valutazione formativa, ampliandone prospettiva e cogliendone nuove opportunità. Nel mese di giugno 2019 in un collegamento a distanza<sup>4</sup> con una scuola calabrese, si era previsto di iniziare a riflettere sulle tematiche della narritività e descrittività delle forme di valutazione, che nel testo delle Linee guida del DM 62/2017 sembravamo già essere molto presenti<sup>5</sup>.

Potremmo definirla una straordinaria coincidenza di tempi: l'eliminazione del voto, i giudizi narrativi, gli indicatori delle competenze erano infatti i temi di lavoro in atto.

L'irrompere della epidemia nelle vite di ognuna e ognuno è stata l'occasione per fermarci a riflettere: venuta meno la presenza (e quindi i criteri di valutazione impliciti in questo stato), affermandosi un modo diverso di relazionarsi (distanza prima ancora che digitale), emergendo la necessità di costruire nuovi percorsi – negli orari, nei contenuti, nel rapporto del sapere con la realtà che ci circonda – era richiesto di cambiare l'approccio alla formazione.

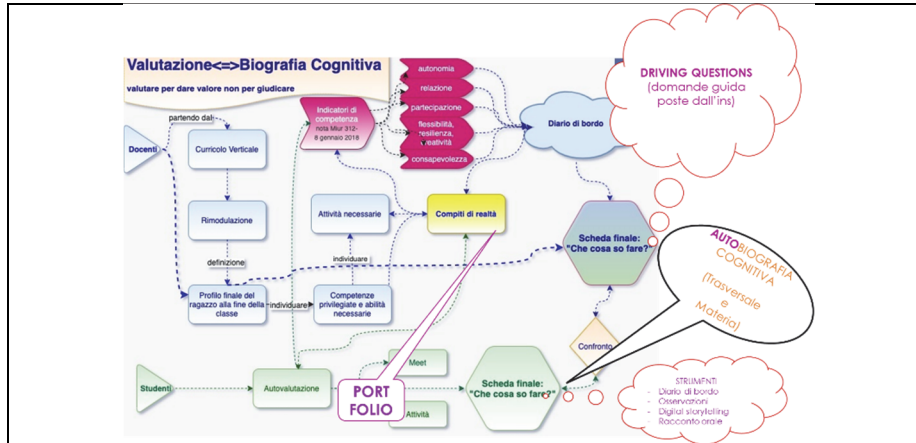
La chiusura a marzo 2020, superata la sorpresa, ha proposto una serie di sfide, per chi desiderava riflettere su quel che stava accadendo, e di stimoli a non ripetere i “modi” della scuola tout court adattandoli al cambiamento profondo accaduto. Il tempo diverso a disposizione rispetto alla presenza, il desiderio di capire e, perché no, la voglia di trovare un modo nuovo di fare scuola (diremmo di essere e fare scuola) sono stati la spinta per esplorare nuove risposte. Perché la chiusura, ed anche oggi la presenza del Covid, tocca proprio la coerenza del percorso Indicazioni/competenze/curricolo/attività/valutazione.

Un'occasione preziosa in chiave trasformativa, che ha posto il dilemma/spaesamento della realtà di Mezirow (2003): un'opportunità epocale per modificare le credenze e gli habits of mind degli stessi insegnanti, piuttosto che l'attesa della fine di una parentesi e del tutto tornerà come prima.

---

<sup>4</sup> La videoconferenza – oggi sono noti i webinar, effetto della pandemia – è stata uno strumento che ha accompagnato dal 2018 tutta l'attività formativa e di supervisione dell'istituto, come scelta organizzativa, quando ancora non si prevedeva il Covid-19.

<sup>5</sup> Il testo della nota ministeriale n. 312 del 9-1-2018: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/All+nota+312+del+9-1-2018+-+Linee+guida+certificazione+competenze+primo+ciclo+di+istruzione.pdf/b4ac12e9-0cbe-d59c-b5da-0974aad6703d?t=1563288401085>.



Imm. 1 – L’articolazione del sistema di valutazione formativa emerso dalla collegialità

Lavorando intensamente a distanza, utilizzando gli strumenti del digitale – il blog per esempio, come diario di bordo dell’esperienza valutativa degli insegnanti, il G-Drive per condividere materiali in co-costruzione – si è scoperto e si è trasferito nella definizione degli strumenti e nei documenti d’istituto, come sia importante l’essenzializzazione delle competenze (peraltro già presente nelle Indicazioni 2012), la modifica dei curricoli (con l’annosa questione del recupero sì, recupero no), la necessaria trasformazione delle attività (salta il binomio scritto/orale, l’alternanza spiegazione/interrogazione, le verifiche tradizionali, mentre si affermano attività “digitali”), una nuova modalità di valutazione (non solo perché cambiano le attività ed i parametri di valutazione delle stesse, ma perché il dubbio era su come si valuta tutto ciò che è motivazione, responsabilità, coinvolgimento utilizzando apprendimenti a distanza) (imm. 1).

Dagli strumenti qualitativi della ricerca – blog, diario di bordo – è emersa la condizione di “cambiamento della premesse” dell’essere e fare scuola e insegnamento.

L’emanazione dell’OM 172 del 4 dicembre 2020, e le indicazioni di “valutazione per l’apprendimento” in essa contenute, ha trovato un terreno professionalmente fertile per la ricezione e attuazione, ma soprattutto ha permesso un ulteriore sviluppo della riflessione collegiale sui significati della scuola e della professionalità docente. L’evidenza è il cambiamento dell’organizzazione, temporale e spaziale per gli apprendimenti, così come delle proposte laboratoriali e di service learning di tipo transdisciplinare.

### 3. Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione-intervento brevemente descritto può dimo-

strare due aspetti correlati; il primo: la collegialità che conduce all'apprendimento trasformativo; il secondo: l'importanza della supervisione accademica nell'accompagnamento trasformativo.

*La collegialità che conduce all'apprendimento trasformativo.* Le iniziali riflessioni sulla valutazione formativa hanno successivamente indirizzato verso una valutazione trasformativa, caratterizzata dalla consapevole collaborazione e responsabilizzazione tra insegnanti, in grado di elaborare un cambiamento radiale nelle credenze di significato e metodologiche. Il principio di valutazione considerata con intento descrittivo e di ricerca di strumenti coerenti, nel percorso si è evoluto in un'agenda trasformativa dei soggetti e dell'organizzazione (Mertens, 2009), dove si è posto in essere un processo di riformulazione della valutazione che ha consentito l'avvio di una prassi più democratica nella definizione degli strumenti e dei significati correlati. Il processo di co-creazione rende protagonisti e co-responsabili tutti gli attori coinvolti, che evolvono una forma mentis di co-ricercatori. Lo sviluppo di forme condivise per comprendere la pratica – che a sua volta può supportare lo sviluppo di ulteriore condivisione dell'identità professionale – attraverso una riflessione collettiva, intensifica lo sviluppo professionale. Di fatto, la metodologia formativa ha “trasformato” la pratica del lavoro degli insegnanti, consentendo di valorizzare il contributo di pensiero e di esperienza di tutti, formando nel contempo la loro agentività – soggettiva e sociale (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä e Paloniemi, 2013). Il passaggio esemplare dall'individualità performante alla collegialità partecipativa.

*L'importanza della supervisione accademica nell'accompagnamento trasformativo.* Appare molto evidente come le funzioni di supervisione nell'intero processo – oggi accompagnate dal digitale – siano state importanti nell'aiutare insegnanti, famiglie e scuola a comprendere i processi che si stavano ponendo in essere e l'efficacia di alcuni strumenti rispetto ad altri. Questo approccio di responsabilità «adempie all'idea che i supervisori possono costruire una cultura di supervisione nella scuola che include l'impegno per l'apprendimento continuo anche da parte degli insegnanti [...] che diventano membri di una comunità di pratica [...] e concorrono allo sforzo comune di aiutarsi reciprocamente a insegnare e apprendere, di prendersi cura l'uno dell'altra e di lavorare insieme per il miglioramento di sé e degli studenti» (Sergiovanni, Starratt, 2002, p.5).

La logica della supervisione ha espresso i principi metodologici del feedback, come nella prospettiva "AsL" di Dann (2014), applicata allo sviluppo della professionalità insegnante. Il coinvolgimento del supervisore in una dimensione di co-costruzione, ha posto in essere un atteggiamento di reciprocità nell'accompagnamento: la maturazione di una conoscenza profonda; una comprensione ed empatia di come sia gli studenti che gli adulti apprendono; una

capacità di costruire collegialmente strumenti di valutazione coerenti; una maggiore capacità di utilizzare il feedback in situazione di apprendimento. Tuttavia, affinché il feedback influenzi le pratiche didattiche, è ulteriormente interrogata la relazione tra le università e i loro centri con l'implementazione nelle scuole della ricerca in forma partecipata.

### Riferimenti bibliografici

- Barbieri G., Cipollone P. (2007). I poveri in istruzione. In: Brandolini A. e Saraceno C., a cura di, *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Benvenuto G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bonaiuti G. (2019). Dalla cultura delle "evidenze" alla trasformazione delle pratiche. Criticit  e prospettive per la ricerca educativa. *Ricercazione*, 11(2): 43-56. DOI: 10.32076/RA11201.
- Brookhart S.M. (2013). *How to create and use rubrics*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. ECPS - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 5(10): 127-146. DOI: 10.7358/ecps-2014-009-calv.
- CERI (2008). *Assessment for Learning Formative Assessment*. Parigi: OECD.
- Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per la qualit  e l'equit  nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cooper S. (2014). Transformative evaluation: organisational learning through participative practice. *The Learning Organization*, 21(2): 146-157. DOI: 10.1108/TLO-03-2013-0003.
- Comoglio M. (2011). Perch  valutare l'insegnamento? *Dirigenti Scuola*, 31(1): 25-39.
- Corsini C. (2012). La lezione americana: l'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione di scuole e insegnanti. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 6: 108-116.
- Corsini C. (2010). La valutazione come classifica, l'autovalutazione come ricerca. *SIRD Italian Journal of Educational Research*, III(3): 41-47. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/285>
- Costa A. (1989). Re-assessing assessment. *Educational Leadership*, 46(7): 1-2.
- Dann R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice, *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 21(2): 149-166. DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128.
- Dann R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London: Routledge/Falmer.
- Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B. and Osher D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2): 97-140 DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.

- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., and Paloniemi S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10: 45-65. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.001.
- Forss K., Rebiec C. C. and Carlsson J. (2002). Process use of evaluations: Types of use that precede lessons learned and feedback. *Evaluation*, 8(1): 29-45. DOI: 10.1177/1358902002008001515.
- Fuchs L. S., Fuchs D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3): 199-208. DOI: 10.1177/00144 0298605300301.
- Gardner H., Krechevsky M. (1993). *The Project Spectrum Approach*, in Multiple intelligence: the theory in practice. Harvard: BasicBooks.
- Hattie J. (2012). Know thy impact. *Educational Leadership*, 70(1): 18-23.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Milton Park: Routledge.
- Invalsi (2019). Rapporto prove INVALSI 2019. Roma: Invalsi.
- Invalsi (2018). Rapporto prove INVALSI 2018. Roma: Invalsi.
- Kajamaa A. (2011). Boundary breaking in a hospital: expansive learning between the worlds of evaluation and frontline work. *The Learning Organization*, 18(5): 375-391. DOI: 10.1108/09696471111151710.
- Krechevsky M. (1991). Project Spectrum: an innovative assessment alternative. *Educational Leadership*, 48(5): 43-48.
- Looney J. (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Education Working Paper 24*. Parigi: OECD.
- Mertens D., A.T. Wilson (2018). *Program Evaluation Theory and Practice: A Comprehensive Guide*. New York, NY: GuilfordPress.
- Meirieu P. (2020). Una scuola per l'emancipazione. *SIRD Italian Journal of Educational Research*, XIII(2)4: 13-20. DOI: 10.7346/SIRD-012020-P13.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L., a cura di (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Perla L., Vinci V., Soletti P. (2021). The impact of educational and organisational variables on the INVALSI School Effect: findings from Puglia. *Italian Journal of Educational Research*, 26: 67-87. DOI: 10.7346/sird-012021.
- Popham W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Resnick D. P., Resnick L. B. (1996). Performance assessment and the multiple functions of educational measurement. In Kane M.B. e Mitchell R., editors, *Implementing performance assessment: Promises, problems, and challenges*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 23-38.
- Resnick L.B., Resnick D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. In: Gifford B.R., O'Connor M.C. editors, *Changing Assessments. Evaluation in Education and Human Services*. Dordrecht: Springer, 37-75.

- Resnick D.P. e Resnick L.B. (1985) Standards, Curriculum and Performance. *Educational Researcher* 14(4): 5-21. DOI: 10.3102/0013189x014004005.
- Santiago P., Benavides F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Parigi: OECD Publishing.
- Schleicher A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
- Schön A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati A., Grion V., Fanti M. (2019). Peer feedback features and evaluative judgment in a blended university course. *SIRD Italian Journal of Educational Research*, XII: 115-138. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P115.
- Sergiovanni T., Starratt R.J. (2002). *Supervision. A redefinition*. New York, NY: McGraw-Hills.
- Tacconi G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tacconi G., Gentile M. (2017). *Il feedback formativo come strategia di gestione inclusiva della classe*. Roma: CNOS-FAP. In [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/2017\\_-\\_04\\_-\\_gestione\\_della\\_classe\\_e\\_feedback\\_formativo.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/2017_-_04_-_gestione_della_classe_e_feedback_formativo.pdf).
- Tessaro F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Varisco B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Guerini&Associati.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2): 342-354. DOI: 10.7346-PO/022019-23.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Wiggins G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winograd P., Perkins D. (1996). Authentic assessment in the classroom: Principles and practices. In: Arter J. A., Blum R. E., editors, *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: ASCD.