



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Quale idea di valutazione nella scuola primaria? Istruzione parentale e statale a confronto

Relatrice:
Prof.ssa Emilia Restiglian

Laureanda:
Elisabetta Trentin

Matricola: 1194655

Anno accademico: 2023/2024

Sommario

Sommario.....	3
INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1: VALUTAZIONE E APPRENDIMENTO	11
1.1 La valutazione a scuola	11
1.2 La valutazione formativa e per l'apprendimento.....	14
CAPITOLO 2: IL QUADRO NORMATIVO E TEORICO	21
2.1 La valutazione nella scuola primaria dagli anni 2000 all'O.M. 172/2020	21
2.2 L'ordinanza Ministeriale 172/2020.....	24
2.3 La valutazione nell'istruzione parentale	30
CAPITOLO 3: LA RICERCA.....	37
3.1 Tema, problema e domande di ricerca	37
3.2 Descrizione del contesto di ricerca.....	41
3.3 Disegno della ricerca	42
3.4 Presentazione degli strumenti di ricerca	46
CAPITOLO 4: ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI	51
4.1 Analisi dei dati	51
4.1.1 L'intervista ai Dirigenti Scolastici	51
4.1.2 Il questionario agli/alle insegnanti	91
4.1.3 L'intervista alle strutture di istruzione parentale.....	102
4.2 Discussione dei risultati	109
4.3 Limiti della ricerca	115
CONCLUSIONI.....	117
BIBLIOGRAFIA.....	119
RIFERIMENTI NORMATIVI	123

SITOGRAFIA.....	125
INDICE DELLE FIGURE.....	126
INDICE DELLE TABELLE	127
RINGRAZIAMENTI.....	129
ALLEGATO 1: Le risposte fornite dalle/dagli insegnanti	131

A tutte quelle persone, giovani e meno giovani, che grazie agli errori sono cresciute e
cresceranno.

Ad ognuna delle occasioni di maturazione che i miei insegnanti e le mie insegnanti mi
hanno fornito grazie ad un giudizio dato con professionalità, coscienza e significatività.

Ai bambini e alle bambine, che sono il motore del mondo.

INTRODUZIONE

“C’è una materia che non avete nemmeno nel programma: arte dello scrivere.

Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. Ne ho qui una piccola raccolta. Sono constatazioni, non strumenti di lavoro.

<< Infantile. Puerile. Dimostra immaturità. Insufficiente. Banale>>.

Che gli serve al ragazzo di saperlo? Manderà a scuola il nonno, è più maturo.”

Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, 1967

Durante questo percorso formativo in Scienze della Formazione Primaria ho avuto l’opportunità di affrontare moltissimi aspetti relativi al mondo scuola che mi hanno supportata in questi primi anni di lavoro come insegnante. L’argomento che è stato trasversale a tutti i corsi e agli anni di tirocinio è stato quello relativo alla valutazione sempre e comunque collegata sia ai miei processi di apprendimento, sia a quelli degli alunni e delle alunne. Tale aspetto, caratterizzato dall’essere un processo lungo, complesso, ricco di opportunità ma anche di insidie, mi ha da sempre affascinata e incuriosita in quanto credo molto nel potere formativo (sia a livello didattico che sociale) di questa hard skill che, a mio avviso, necessita di essere posseduta in modo altamente qualificato dal corpo docente che lavora nei diversi gradi scolastici.

La valutazione educativa intesa come “disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sul sistema formativo, economico e sociale, e fondata sull’uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione” (Galliani, 2009, p. 35), ha catturato quindi il mio interesse di insegnante in formazione.

Ferma nella convinzione che la professione dell’insegnante sia necessariamente un’attività di rete e di collaborazione, ho ritenuto interessante ed arricchente sviluppare un lavoro di ricerca empirica volto a comprendere e ad approfondire come viene

percepita la valutazione nella scuola primaria statale, soprattutto dopo il cambio di rotta avvenuto con l'Ordinanza Ministeriale n° 172/2020. Nello specifico quindi, dopo un'attenta lettura dell'O.M. 172/2020, e lo studio delle relative linee guida e dei riferimenti pedagogici che sottendono a tale ordinanza, ho selezionato un campione casuale di scuole primarie appartenenti agli Istituti Compresivi presenti nei quattro ambiti territoriali della provincia di Vicenza per poter raccogliere un campione di dati che mi desse uno spaccato circa la realtà valutativa che mi circonda.

Successivamente, dopo aver raccolto i dati ho avuto l'opportunità di poterli confrontare con quelli relativi alla valutazione che viene attuata nelle strutture di istruzione parentale raccolti dalla collega Serena Busato, per cercare di capire come avviene il processo valutativo, se avviene, e come esso viene inserito nella mission e nella vision che questa tipologia di istruzione propone.

La scelta di considerare due tipologie differenti di modalità di istruzione (quella pubblica/statale e quella parentale) muove dalla motivazione di tentare una connessione in un'ottica di arricchimento di conoscenza ed esperienza. Dal momento che alcune scuole statali si trovano a valutare bambini e bambine che provengono da strutture di istruzione parentale, ritengo indispensabile che le/gli insegnanti che si troveranno in qualche modo a contatto con tale realtà, debbano conoscerne quantomeno gli aspetti generali e, in ottica di una valutazione che consideri la persona e i suoi percorsi di apprendimento, i metodi valutativi ai quali questi ultimi sono abituati.

La struttura del presente lavoro segue tutti i passaggi che mi hanno accompagnata sin dalla fase di ideazione e condivisione della tematica scelta: a partire dalla definizione del bisogno, o meglio dai bisogni, da cui è nata questa ricerca, ho proseguito con il chiarire le dimensioni ontologiche ed epistemologiche andando a consultare numerosi materiali volti ad un ampliamento e un approfondimento delle mie conoscenze e competenze valutative in modo da poter garantire la validità di costruito e di contenuto alla ricerca (Benvenuto, 2018); successivamente ho concretamente descritto e sviluppato tutte le fasi progettuali della ricerca e della metodologia, per concludere con l'analisi dei dati raccolti (a partire da quelli inerenti alla scuola statale per poi concludere con i dati

sull'istruzione parentale), la loro discussione e la dichiarazione dei diversi limiti che ho incontrato durante questo percorso.

Nonostante i limiti, i dati raccolti mi hanno permesso di confrontare le due realtà educativo-didattiche in oggetto per arrivare ad una conclusione che ha aperto possibili collegamenti ad altre ricerche analoghe (magari in altre regioni italiane) e, inoltre, mi ha permesso di riflettere su quanto sia necessario avere uno sguardo curioso e di apertura verso ciò che non si conosce per poter arricchire la propria esperienza personale ma, soprattutto in questo caso, professionale.

CAPITOLO 1: VALUTAZIONE E APPRENDIMENTO

1.1 La valutazione a scuola

Trattare di valutazione a scuola oggi presuppone il porsi domande le cui risposte vanno ricercate in decenni di studi, ricerche, dibattiti e discussioni. La docimologia, termine che compare per la prima volta con Henri Piéron, nei primi anni Trenta del Novecento, nasce con lo scopo di analizzare i sistemi di votazione e riflettere su di essi, evolvendosi negli anni a “scienza che studia gli esami, i sistemi di votazione e il comportamento degli esaminatori” (Calenda, Milito, 2020, p. 104) per assolvere ad una funzione regolatrice a favore di maggiore obiettività e rigore in modo da assicurare maggiore giustizia scolastica (De Landsheere, 1973). Nata come critica a sistemi valutativi arbitrari, l’obiettivo originario della docimologia è di garantire l’equità dei sistemi valutativi utilizzando tecniche statistiche come strumento per isolare quelle variabili che emergono in qualunque processo valutativo (Calenda, Milito, 2020). Negli anni seguenti la scienza docimologica si è intersecata con le scienze umane e dell’educazione evolvendosi assieme ai cambiamenti che hanno coinvolto anche i sistemi scolastici.

Dagli anni Cinquanta, la valutazione scolastica inizia ad adottare come criterio gli obiettivi educativi considerando, grazie all’opera *Taxonomy of educational objectives* di Benjamin S. Bloom (1956), sia domini cognitivi che affettivi. Questa evoluzione è la spinta che porta numerosi studiosi e studiose a considerare una valutazione che vada oltre alla mera rilevazione oggettiva, ma si muova maggiormente verso una direzione processuale e multidimensionale.

Da un’apparente focalizzazione sulla valutazione degli apprendimenti, la docimologia quindi, grazie ai numerosi contributi di autori quali Bloom, Sadler, Scriven inizia ad aprirsi verso una visione della valutazione in ottica formativa e per l’apprendimento (Greenstein, 2023) e lo studio di Paul Black e Dylan William del 1998 “provava che la valutazione formativa può fare la differenza nei risultati di apprendimento, a tutti i livelli di scuola” (Greenstein, 2023, p. 10).

Ciò ha implicato, e implica giorno per giorno, una riflessione costante e significativa su cosa significhi valutare, come attuare un processo valutativo che sia equo e altresì utile alla rilevazione degli apprendimenti ma anche all'acquisizione degli stessi.

La valutazione, quindi, è un concetto in continua trasformazione ed evoluzione che cresce e si modifica in seno agli obiettivi grazie ai quale nasce, ai contesti dove viene applicata e ai livelli di padronanza circa la competenza valutativa sia di chi valuta che di chi viene valutato. Esempio concreto di quanto appena riportato si ha nelle diverse critiche mosse a partire da Piéron e De Landsheere in territorio europeo e dai lavori di Visalberghi, Calonghi, Gattullo e Vertecchi in Italia: tutti i contributi degli autori appena citati vagliano aspetti diversi della valutazione considerandola legata anche a contesti differenti. Nello specifico, i primi lavori di Piéron orbitavano attorno all'analisi dei risultati di esami di maturità francesi, quelli di De Landsheere invece erano focalizzati sui fattori che entrano in gioco nei risultati di esami e concorsi. Per quanto riguarda il panorama italiano a partire dagli anni Cinquanta, si ha una riflessione maggiormente centrata sulle metodologie valutative: Visalberghi ai suoi albori si sofferma sui concetti di misurazione e valutazione considerando le misurazioni come strumenti utili alla regolazione dell'attività didattica che confluiscono nella valutazione ma non la sostituiscono (Visalberghi, 1955); Calonghi, studioso attento alle ricerche internazionali, si è concentrato su numerosi aspetti tra i quali l'"elaborazione del primo strumento che vedeva il passaggio da una valutazione di tipo globale, espressa in voti, ad una valutazione analitica, adeguatamente informativa dei livelli conseguiti dagli allievi nelle diverse discipline" (Nuova Didattica, n.d.); Gattullo, "studioso attento della politica scolastica nazionale" (Morandi, 2019, p. 43) diversamente ha sostenuto con insistenza la preminenza dell'approccio quantitativo e della misurazione in quanto viene vista da lui "come un atto di accertamento sul quale non dovrebbero sussistere contestazioni in modo che la successiva traduzione in valutazione possa risultare obiettivamente determinabile" (Nuova Didattica, n.d.); infine Vertecchi, pedagogista che ha contribuito agli studi docimologici in Italia, si sofferma sulla valutazione formativa, e nello specifico nella funzione che i processi valutativi hanno nel superare le metodologie classiche del passato "in ragione della complessità delle situazioni educative odierne" (Bonazza, 2015,

p. 58), egli infatti “è il primo pedagogista italiano che, in una serie di articoli pubblicati su “La Ricerca” e sulla scorta degli studi di Benjamin Samuel Bloom, argomenta con chiarezza su tale funzione della valutazione” (Bonazza, 2015, p. 62).

Questo brevissimo excursus storico getta le basi per una visione generale sulle riflessioni e sulle ricerche che sono state motore di cambiamento educativo-didattico in sé in quanto la valutazione è un aspetto intrinsecamente e indissolubilmente legato ai processi di insegnamento e apprendimento.

Prima di passare ad un necessario approfondimento relativo alla valutazione formativa e per l'apprendimento, concludo il presente paragrafo con uno spaccato circa il significato di valutazione dell'apprendimento la quale non va considerata come antitesi della valutazione formativa bensì una delle funzioni di uno stesso processo (Grion, 2019).

Nei primi anni del Novecento la maggior parte delle pratiche valutative è coincisa con la valutazione per l'apprendimento ovvero quell'habitus valutativo rivolto a rilevare esclusivamente gli esiti degli apprendimenti non considerando gli apprendenti, le loro storie personali, le fatiche, le possibilità cognitive ma non solo; di questo vi è traccia anche in *Lettera a una professoressa*, quando i ragazzi di Barbiana parlano degli esami e, riferendosi alle valutazioni, esprimono il loro dissenso manifestando le loro sensazioni circa il fatto che “quel fogliuccio era in mano a cinque o sei persone estranee alla mia vita e a quasi tutto ciò che amavo e sapevo” (Milani, 1990, p. 21).

La valutazione degli apprendimenti, anche identificata come valutazione sommativa, affida allo studente un ruolo piuttosto marginale in quanto gestita per la maggior parte, se non tutta, dal docente. Grion e Maniero definiscono la valutazione sommativa come parte del processo valutativo “diretta ad esprimere un giudizio sulla base del confronto tra le evidenze raccolte ad un certo punto del percorso formativo in atto e gli standard, gli obiettivi e i criteri predeterminati” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 79). Secondo quanto riportato da Vertecchi nel volume *Manuale della valutazione*, la valutazione sommativa è una delle quattro funzioni relative alla valutazione (programmazione didattica, valutazione formativa, valutazione sommativa e valutazione della qualità dell'istruzione) e “risponde all'esigenza di apprezzare la capacità degli allievi di utilizzare in modo aggregato le capacità e le conoscenze che hanno acquisito durante

una parte significativa del loro itinerario di apprendimento”, inoltre “ha un carattere sommativo anche la valutazione che si esprime al termine dell’anno scolastico, o dei periodi nei quali esso è suddiviso” (Vertecchi, 1984, p. 71). Queste due visioni in parte convergenti forniscono alla valutazione per l’apprendimento un’identità non demonizzabile bensì ascrivibile in momenti formativi programmati e connotati da una visione progettuale e finalistica ben precisa e non priva di una necessaria significatività, aspetto indispensabile per una valutazione che è processo complesso e, come riportato in precedenza, multidimensionale.

1.2 La valutazione formativa e per l’apprendimento

“La distinzione tra una funzione formativa e una sommativa della valutazione consente un sostanziale superamento dei modelli didattici indifferenziati propri della tradizione scolastica” (Vertecchi, 1994, p. 82), arrivando, dopo anni di riforme, formazioni, studi e sperimentazioni, a rendere centrale lo studente nella sua complessità e unicità. La centralità dello studente dunque e la possibilità per gli insegnanti di orientare i format didattici, le metodologie e le strategie didattiche, sono tra le caratteristiche principali della valutazione formativa, tipologia di valutazione che veniva applicata già da Socrate in un certo qual modo: egli infatti attivava i propri studenti con domande provocatrici e con la finalità di sondare quanto appreso e, grazie alle loro risposte egli misurava il loro livello di apprendimento e orientava i suoi insegnamenti successivi (Greenstein, 2023). Dalle prime esperienze di Socrate sono passati circa 2300 anni eppure, in questa lunghissima finestra temporale, non si è ancora arrivati a pratiche omogenee e completamente condivise di una valutazione che sia formativa per tutti gli attori che prendono parte ai processi di insegnamento-apprendimento; tuttavia questo è causato da molti fattori (tra i quali la formazione degli insegnanti, le teorie pedagogiche che abbracciano diverse correnti di pensiero, le indicazioni normative fornite da un susseguirsi incessante, e a volte disorientante, di ministri dell’istruzione), ma certamente possiamo individuare come causa principale la complessità che porta con sé questo *modus operandi*.

Essere insegnante significa molte cose: essere competenti, preparati, empatici, abili nel lavoro in team, accurati osservatori ed esperti programmatori e designer. Ma non solo. Per essere insegnanti è indispensabile saper valutare e questa è una competenza tanto complessa e delicata quanto stimolante e preziosa.

Valutare è qualcosa di complesso che, come detto da Galliani (2015), non è ridotto a singoli istanti bensì si snoda attraverso tutto il percorso formativo: dalla fase progettuale e di individuazione degli obiettivi, alla realizzazione delle attività fino alla fine. Valutare deve necessariamente formare gli individui che vengono coinvolti in questo processo e per tale motivo la valutazione come processo indissolubilmente legato e intrinseco ai processi di apprendimento e insegnamento, deve avere una funzione formativa che orienti i successivi e inarrestabili sviluppi dello studente o della studentessa.

Il termine “valutazione per l’apprendimento” ha origine nel 1999 in Inghilterra in corrispondenza della riforma della valutazione (*Assesment Reform Group*)¹ mossa da una critica all’uso eccessivo di prove standardizzate e dalla volontà di fornire degli strumenti e delle modalità per migliorare i processi di insegnamento apprendimento avendo gli studenti come focus d’azione. Lo stesso *Assesment Reform Group* definisce tale tipologia di valutazione come l’insieme “delle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati” (1999). È caratterizzata da numerosi principi d’azione, difficili da riassumere ma molto utili nella pratica didattica quotidiana.

Innanzitutto, la valutazione per l’apprendimento si colloca al centro dell’azione didattica, a partire dalla parte progettuale per poi snodarsi in tutte le fasi del processo di insegnamento/apprendimento; non è quindi un qualcosa che “si aggiunge all’atto didattico, alla sua conclusione finale, ma ne è una parte strutturale” (Da Re, Guasti, 2015).

In seconda istanza, tale tipologia di valutazione valorizza i progressi di ogni studente e studentessa facendo del feedback, inteso come “<< dispositivo >> che collega

1

[https://adiscuola.it/Pubblicazioni/ValutaX/ValX_11_Introduzione.htm#:~:text=L'origine%20del%20termin e, valutazione%20\(Assessment%20Reform%20Group\).](https://adiscuola.it/Pubblicazioni/ValutaX/ValX_11_Introduzione.htm#:~:text=L'origine%20del%20termin e, valutazione%20(Assessment%20Reform%20Group).)

il processo valutativo all'apprendimento" (Grion, Restiglian, 2019, p. 22), una chiave per aiutare gli alunni a progredire e migliorare; è però necessario assicurare tempi, luoghi e modalità idonee per poter discutere circa i propri apprendimenti sia con l'insegnante che con i pari. Ciò implica che nella valutazione formativa possano essere dedicati dei momenti all'autovalutazione ma anche alla valutazione fra pari, attività che presentano molteplici potenzialità, tra cui maggiore comprensibilità del feedback fornito dai pari, continuità e immediatezza di quest'ultimo supportando lo sviluppo di diverse soft skill quali le capacità sociali, comunicative e quelle metacognitive (Grion, Restiglian, 2019).

Il terzo principio d'azione riguarda la condivisione di obiettivi e criteri di valutazione con gli alunni e le alunne sin dall'inizio del percorso educativo-didattico, cercando di focalizzare l'attenzione sui contenuti dell'apprendimento, su perché si impara e come, affinché possa essere sviluppata la competenza metacognitiva (imparare ad imparare) negli studenti valorizzando la loro autonomia e restituendo loro un'occasione di responsabilità nella crescita formativa. Tale condivisione però non può chiudersi all'interno della classe con i soli studenti, bensì necessita di essere allargata tra i diversi insegnanti e con le famiglie utilizzando forme comunicative inclusive in modo che questa possa essere compresa da chiunque prenda parte ai processi di insegnamento-apprendimento.

In merito al quarto principio, non è possibile non considerare gli aspetti emozionali della valutazione, la quale porta con sé delle conseguenze affettive delle quali bisogna tener conto a fronte di un'attenta conoscenza del contesto classe. La valutazione in classe infatti "risulta sempre la risultante di un processo interattivo al quale partecipano insegnanti e allievi, e al quale essi concorrono, [...], con tratti della loro personalità che derivano dall'esperienza, dai valori culturali e sociali, dall'affettività di ciascuno" (Vertecchi, 1994, p. 85). Gli aspetti emotivi, dunque, incidono fortemente sugli apprendimenti e per questo motivo la valutazione riveste grande importanza negli stati emotivi degli apprendenti. Progettare e condurre un percorso educativo-didattico e valutativo facendo leva sugli aspetti emotivi positivi, influisce direttamente anche sulla motivazione all'apprendimento, aspetto essenziale nella valutazione formativa che porta a fare "leva sulla fiducia nelle proprie possibilità di riuscita" (D'Alonzo, 2022, p. 31).

Il principio successivo si focalizza ancora una volta sulla centralità dello studente e nello specifico su quanto da lui prodotto: infatti ogni giudizio e ogni feedback valutativo forniti all'allievo devono essere rivolti esclusivamente al lavoro svolto e mai sulla persona. Tutte le prove e le attività che vengono osservate e valutate devono però essere costruite su misura, in ottica sartoriale, sulla base delle potenzialità (e difficoltà) di ogni singolo alunno coerentemente ad "un insegnamento sempre più attento alle esigenze individuali" (Gentile, 2022, p. 13).

L'ultimo principio d'azione, non certo per importanza, riguarda la considerazione dell'errore e l'educazione allo stesso: è compito dell'insegnante, infatti, grazie ad una valutazione che sia formativa a 360°, considerare e far affrontare l'errore come occasione di apprendimento, riconoscendone il valore positivo in ottica di crescita e maturazione. Gli errori vengono commessi da studenti e insegnanti quotidianamente a scuola e dunque devono essere considerati come parte integrante del processo di apprendimento e come opportunità per aumentare la propria conoscenza e le proprie abilità (Soncini, et al., 2022).

In sintesi, tali principi dovrebbero costituire un vademecum chiaro ed onnipresente nell'agenda di qualsiasi insegnante, appartenente a qualsiasi grado scolastico in quanto, se opportunamente calibrati, forniscono un supporto efficace per rendere significativi gli apprendimenti per tutti e per ciascuno (Carta di Lussemburgo, 1996), abbracciando un'ottica inclusiva e di personalizzazione. Il seguente elenco sintetizza i principi precedentemente esposti (Figura 1).

I DIECI PRINCIPI DELLA VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO
1. È centrale all'attività in classe
2. È parte integrante della progettazione
3. Focalizza l'attenzione su come si deve imparare
4. È una competenza essenziale dei docenti
5. È attenta agli aspetti emozionali, è costruttiva
6. Stimola la motivazione ad apprendere
7. Rende consapevoli gli alunni delle mete e dei criteri di valutazione
8. Aiuta gli alunni a capire come migliorare
9. Sviluppa autovalutazione e autoriflessione
10. Riconosce tutti i risultati degli alunni

Figura 1: I dieci principi della valutazione (Gentile, 2022, p. 25).

Tale approfondimento relativo alla valutazione formativa e per l'apprendimento risulta essere di grande importanza per comprendere a pieno quanto riportato nell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 e nelle relative linee guida, documenti che sono stati fondamentali per la ricerca empirica in oggetto. La valutazione formativa, infatti, è una protagonista delle Linee Guida pubblicate dal MIUR, in quanto è stata fondamento, sia a livello teorico che in merito ad alcune esemplificazioni metodologiche, di quanto emanato dalla stessa Ordinanza.

Prima di passare ad un breve, ma fondamentale, approfondimento circa il quadro normativo e teorico che ha sostenuto la ricerca, concludo con le prime parole riportate nell'introduzione delle Linee Guida che hanno avuto una funzione di guida nella ricerca e che continuano ad essere un faro nella pratica didattica quotidiana:

“la valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente [...] ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno [...], per

sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento” (Linee guida, 2020, p. 1).

CAPITOLO 2: IL QUADRO NORMATIVO E TEORICO

2.1 La valutazione nella scuola primaria dagli anni 2000 all'O.M. 172/2020

Per avere una visione chiara e completa dei processi che hanno condotto alle pratiche valutative attuate a scuola oggi, risulta utile un'analisi della documentazione scolastica inerente al primo ventennio del ventunesimo secolo. Come accennato precedentemente, parte della complessità riconducibile al sistema valutativo attuale si può ricondurre ad una mancata coerenza circa le visioni valutative proposte dai diversi governi che si sono susseguiti in Italia; tuttavia, ricercare complessità ed eventuali errori nelle proposte ministeriali non è obiettivo di questo paragrafo. Queste poche pagine si prefiggono di fornire al lettore un quadro che aiuti a capire i dati raccolti inerenti alle visioni sia degli insegnanti sia dei dirigenti scolastici che lavorano nelle nostre scuole da molto prima dell'entrata in vigore dell'O.M. 172/2020.

Risulta necessario precisare quanto il contenuto di questo paragrafo si rifaccia principalmente alla valutazione di studenti e studentesse, lasciando alla curiosità del lettore un eventuale approfondimento circa la valutazione degli insegnanti, delle scuole e del sistema scolastico.

La domanda a partire dalla quale si sviluppa quanto trattato di seguito è: quale percorso normativo ha condotto alla valutazione nella scuola primaria come la conosciamo oggi?

Le origini si possono ricondurre al D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 ossia il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche, e nello specifico all'articolo 4, comma 4, il quale affronta la tematica dell'autonomia didattica. In esso, infatti, è sancito che "nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche [...] individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati" (D.P.R. 275/99).

Negli anni seguenti, anche in seno alle direzioni prese dall'Unione Europea in merito alle competenze chiave, ha iniziato ad affermarsi con grande fervore ed interesse il tema relativo alla certificazione degli apprendimenti e per gli apprendimenti. In

particolar modo, con il D.P.R. del 22 giugno 2009, n. 122 viene posta particolare attenzione alla valenza formativa della valutazione la quale “ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni” (D.P.R. n. 122/2009) iniziando a porre il focus sulle potenzialità degli alunni, oltre che sulle carenze, ai processi di autovalutazione nonché al loro successo formativo.

Da una valutazione più “settoriale”, dunque, si inizia un lento passaggio verso la certificazione delle competenze la quale “costituisce il risultato di un percorso formativo basato sulla centralità dello studente, su strategie didattiche attive e collaborative, sulla costruzione e co-costruzione di conoscenze, sul riconoscimento del ruolo dell’insegnante come promotore e facilitatore di apprendimento” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 114).

La visione centrata sulle competenze e la loro certificazione, dunque, prende ampiamente spazio nel contesto scolastico italiano grazie al D.M. 254 del 16 novembre 2012 ovvero alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione all’interno delle quali vi è dedicato un intero paragrafo. Secondo tali indicazioni infatti “la scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale” (D.M. n. 254/2012, p. 14) riferendosi a quelle competenze trasversali sancite nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente e al successivo aggiornamento risalente al 2018.

Nelle Indicazioni nazionali si trova inoltre un paragrafo dedicato alla valutazione, alle metodologie, agli strumenti e ai processi che la caratterizzano assegnando agli insegnanti “la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali” (D.M. n. 254/2012, p. 13) assegnando grande valore alla valutazione formativa e per l’apprendimento coinvolgendo in tale processo gli studenti e le loro famiglie. Per tale ragione viene inoltre dichiarato che “l’Istituto nazionale di valutazione rileva e misura gli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle Indicazioni, promuovendo, altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di

addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove" (D.M. n. 254/2012, p. 13).

Pochi anni dopo, attraverso la C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015, viene avviata l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione, sottolineando la "valenza squisitamente educativa, di documentazione del percorso compiuto da commisurare al "profilo delle competenze" in uscita dal primo ciclo, che rappresenta "l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano"" (C.M. 3/2015). Suddetta circolare ministeriale è stata seguita dal D.L. del 13 aprile 2017, n. 62 relativo alla valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di stato e dal D.M. del 3 ottobre 2017, n. 742 inerente alla finalità della certificazione delle competenze. Entrambi i documenti ministeriali hanno concorso nel fornire dei modelli di certificazione delle competenze più snelli rispetto a quelli proposti all'avvio della sperimentazione nel 2015 (Grion, Aquario, Restiglian, 2019) e, soprattutto, hanno sottolineato nuovamente le finalità formative dei processi valutativi. Nello specifico, il comma 1 dell'articolo 1 del D.L. 62/2017 riporta quanto l'oggetto della valutazione sia il processo formativo, oltre che i risultati di apprendimenti, di alunne e alunni e soprattutto che la valutazione stessa "concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo, [...], documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze". Inoltre, il comma 3 dell'articolo 1 relativo al D.M. 742/2017 decreta che "la certificazione delle competenze descrive i risultati del processo formativo al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati".

Nelle ultime indicazioni ministeriali, dunque, si ha un passaggio sempre più sostanziale verso gli aspetti formativi della valutazione e relativi non solo a conoscenze e abilità bensì a competenze trasversali e utili per la vita. Nonostante, quindi, le indicazioni circa le modalità valutative siano mutate negli ultimi due decenni, si è potuto verificare come la tendenza relativa alle finalità valutative sia progredita, anche grazie alla spinta

fornita dalle scelte attuate dall'Unione Europea, verso una visione formativa legata alle competenze in un'ottica che possiamo definire di apprendimento per la vita.

Come è noto a tutti, i documenti di valutazione (le "pagelle"), il cui modello è stato definito con il D.P.R. 275/1999, hanno visto un susseguirsi di variazioni e modifiche negli ultimi due decenni tanto che insegnanti, studenti e famiglie erano abituate sin dall'anno scolastico 2008-2009 alla valutazione numerica relativa al rendimento scolastico degli studenti, grazie al D.L. del 1° settembre 2008, n. 137; nell'articolo 3, comma 1 è specificato che la " valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno". Quindi già dal 2008, nonostante la presenza di voti in decimi c'è un'attenzione alle competenze e ad una spiegazione presentata nel giudizio analitico. Col passare degli anni e grazie alle diverse innovazioni nel campo docimologico si arriva al 2017, anno in cui viene specificato che le votazioni in decimi "indicano differenti livelli di apprendimento" (D.L. 62/2017, art. 2 comma 1) presentati nelle Indicazioni nazionali, documento programmatico caratterizzato dalla visione formativa della valutazione.

Cosa ha spinto dunque al grande cambiamento inerente alla valutazione riconducibile all'Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020, n. 172? È solamente un cambiamento terminologico o c'è di più? Quali sono le motivazioni che hanno portato ad una mutazione che ha coinvolto tutti i protagonisti dei processi valutativi propri dei percorsi di insegnamento-apprendimento della scuola primaria?

2.2 L'ordinanza Ministeriale 172/2020

Per rispondere alle domande con cui si è concluso il paragrafo precedente è necessaria un'analisi piuttosto approfondita del documento che ha dato una svolta alla valutazione che attualmente avviene nelle scuole primarie italiane, la stessa valutazione che è stata parte sostanziale dell'oggetto della ricerca descritta nel capitolo tre.

L'O.M. del 4 dicembre 2020, n. 172 relativa alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria, assieme alla

Nota n. 2158 del 4 dicembre 2020 e alle Linee guida alla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, può essere considerata un trattato sulla valutazione e non una semplice indicazione metodologica o sterili modifiche terminologiche.

Guardando alla storia valutativa propria della scuola primaria, l'O.M. 172/2020 si ancora a differenti aspetti di normative più o meno recenti, alcune delle quali sono elencate in seguito:

- D.M. 742/2017 per quanto riguarda la certificazione delle competenze;
- D.L. 62/2017 in merito alle finalità della valutazione, alla descrizione del giudizio globale, alla valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa;
- D.L. 66/2017 inerente alle modalità valutative di alunne e alunni con disabilità certificata correlata al piano educativo individualizzato;
- Legge 170/2010 per quanto concerne la valutazione di studenti e studentesse con disturbi specifici dell'apprendimento che tiene conto del piano didattico personalizzato;
- Indicazioni nazionali (D.M. 254/2012) circa diversi aspetti tra cui gli obiettivi di apprendimento e i traguardi.

Tale ordinanza ha scosso il sistema valutativo proprio della scuola primaria in modo profondo, portando alla luce in modo effettivo la necessità di praticare una valutazione per gli apprendimenti vera, autentica e non superficiale pur rimanendo legata a diversi aspetti propri di una cultura valutativa in evoluzione da diverso tempo. Il valore innovativo di tale ordinanza non sta tanto nell'orientamento pedagogico sotteso alla valutazione per l'apprendimento, in quanto, come accennato poco fa, propone una visione già precedentemente promossa nel 2017; il valore dell'O.M. e delle Linee guida sta proprio nell'abilità di esplicitare le logiche alla base della valutazione formativa collegandole a una metodologia chiara e spiegata in dettaglio, senza dimenticare che l'articolo 6, comma 1 ha promosso due anni di azioni formative "finalizzate a indirizzare, sostenere e valorizzare la cultura della valutazione e degli strumenti valutativi nella scuola primaria, tenendo a riferimento le Indicazioni Nazionali" (O.M. 172/2020).

Come si avrà modo di approfondire quando verranno presentate le visioni degli insegnanti però, non è possibile solo tessere indistinte lodi di questa azione normativa in quanto essa ha presentato, soprattutto all'origine della sua emanazione, alcuni elementi di criticità.

Primo tra tutti è relativo alle tempistiche con le quali l'Ordinanza è stata emanata: essa, infatti, è arrivata alle scuole, e dunque a dirigenti scolastici e docenti, a dicembre 2020, ad anno scolastico inoltrato e addirittura in una situazione storica particolare in quanto le scuole stavano affrontando le complessità portate dall'emergenza causata dal Covid-19. Un carico decisamente pesante da poter sopportare ma ciononostante gli Istituti Comprensivi si sono attrezzati con gruppi di lavoro specifici e grazie alle diverse azioni formative proposte dallo stesso MIUR. L'aver introdotto questa grande novità quasi alla fine del primo quadrimestre però non ha pesato solo per i motivi logistici precisati sopra, bensì, come esplicitato da Grion, Aquario e Restiglian nell'articolo *Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria*, ha evidenziato una certa incoerenza tra quanto proposto nel documento e la sua messa in pratica; nello specifico "in esso si richiama, infatti, la necessità che la valutazione, debba essere "coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche" [...] ma questo "sacrosanto" dettato non possa essere rispettato nella prima applicazione del documento" (Grion, Aquario, Restiglian, 2021, pp. 85-86) in quanto a dicembre le progettazioni annuali sono già avviate perciò anche la "progettazione dei percorsi valutativi" (Grion, Aquario, Restiglian, 2021, p. 86).

La seconda criticità rilevabile appartiene al collegamento che le Linee guida e la normativa dichiarano di avere con le Indicazioni nazionali, collegamento però che non abbraccia uno dei grandi principi proposti dalle Indicazioni ovvero la continuità didattica tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Di fatto le nuove indicazioni in merito alla valutazione sono interamente dedicate alla scuola primaria mettendo in luce una frammentazione tra gradi scolastici che sembra remare al contrario di quanto promosso nel documento del 2012.

L'ultima criticità che desidero mettere in luce (anche se in letteratura e negli ambienti scolastici e accademici ne sono state mosse altre), è relativa allo scarso ruolo

affidato agli alunni e alle alunne stesse nel processo valutativo; se infatti le Linee guida possono risultare molto chiare su quanto sia necessario fare come insegnanti, non viene dato grande spazio alla valutazione tra pari e all'autovalutazione, processi che prevedono un coinvolgimento autentico, che "rappresenta un elemento cardine del carattere formativo della valutazione" (Grion, Aquario, Restiglian, 2021, p. 88).

Proprio in merito al carattere formativo della valutazione però, l'introduzione dei giudizi descrittivi ha fornito un grande assist all'attuazione di una valutazione che sia autenticamente per l'apprendimento e che considera l'eterogeneità dei contesti scolastici e la complessità che ne deriva, ponendo attenzione alle differenze e rispettandole, anche grazie al "pluralismo metodologico che risponde all'esigenza di accogliere differenti profili di apprendimento e approcci allo studio, nonché differenti possibilità di accedere ad un formato di prova valutativa" (Grion, Aquario, Restiglian, 2021, p. 97).

Tra i grandi punti di forza di questa O.M. 172/2020, troviamo quindi la centralità dell'aspetto formativo della valutazione, aspetto che viene dichiarato sin dalle prime parole che troviamo nei documenti:

"l'ottica [...] della valutazione per l'apprendimento, [...] ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato" (Linee guida, 2020, p. 1).

L'obiettivo posto attraverso la formulazione dei nuovi giudizi descrittivi è quindi ambizioso e volto a sostenere i processi di insegnamento e apprendimento spostando il focus d'azione dal solo insegnamento ad una maggiore attenzione verso i processi di apprendimento.

Per posare lo sguardo sugli elementi innovativi proposti dall'Ordinanza, ripercorreremo i punti salienti delle Linee guida in modo da avere un quadro chiaro, ordinato ed esaustivo circa i cambiamenti introdotti.

Innanzitutto, la parte introduttiva presenta il quadro teorico-normativo di riferimento (che è stato approfondito nella prima parte del paragrafo), indispensabile per fornire una spiegazione significativa circa le ragioni che hanno condotto a questo cambiamento; dal momento che “la valutazione rappresenta da sempre una tra le funzioni più controverse e onerose della didattica” (Nigris, Agrusti, 2021, p. 5) sono necessari dei solidi fondamenti teorici che guidino in questa pratica e che ne sostengano il senso pedagogico-didattico ancorato al contesto scolastico italiano.

Nel secondo paragrafo vi è un approfondimento circa gli obiettivi di apprendimento, i quali sono in stretta relazione con la formulazione dei giudizi descrittivi; è sulla formulazione degli obiettivi di apprendimento “che si gioca la chiarezza e l’efficacia dei giudizi descrittivi e la loro possibilità di servire come base per progettare percorsi di potenziamento e di recupero” (Nigris, Agrusti, 2021, p. 19). Per i succitati motivi vi sono delle importanti chiarificazioni relative a cosa sono gli obiettivi di apprendimento (riferendosi a quanto riportato nelle Indicazioni nazionali), all’importanza di alcune loro caratteristiche (devono contenere l’azione che studentesse e studenti devono compiere e il contenuto disciplinare riferito all’azione) e si trovano anche alcune indicazioni operative per stenderli in modo chiaro e osservabile.

Proseguendo nella lettura si arriva al nocciolo dell’Ordinanza, ovvero al paragrafo dedicato ai livelli e alle dimensioni dell’apprendimento. Qui la questione si fa più approfondita in quanto, essendo i livelli “definiti sulla base di dimensioni che caratterizzano l’apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo” (Linee guida, 2020, p. 4), la loro definizione richiede massima precisione e accuratezza. I livelli (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) vengono descritti considerando le quattro dimensioni indicate dal Ministero (autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate, continuità), “in coerenza con i descrittori adottati nel Modello di certificazione delle competenze” (linee guida, 2020, p. 5). Ma cosa stanno ad indicare questi livelli? Hanno la stessa valenza del voto? La risposta è no. I livelli sono finalizzati al superamento della logica sommativa indotta dal voto numerico e si inseriscono nella prospettiva delle competenze, in quanto “la modalità con la quale sono espressi i livelli di apprendimento richiama i diversi livelli di padronanza con i quali può

essere maturata una competenza” (Girelli, 2022, pp. 57-58). Nel caso del non raggiungimento di livelli (o parziale), le Linee guida, riferendosi a quanto riportato nel D.L. 62/2017, affidano all’istituzione scolastica la responsabilità di attivare strategie specifiche per portare gli alunni e le alunne al miglioramento dei livelli di apprendimento (art. 2, comma 2). È inoltre in questo paragrafo che si posa uno sguardo valutativo attento alle differenze esplicando l’importanza di riferirsi a quanto riportato nel D.L. 66/2017 e nella L. 170/2010 per quanto riguarda la valutazione di studentesse e studenti con disabilità certificata o con disturbi specifici dell’apprendimento.

Prima di arrivare al paragrafo dedicato agli strumenti, le Linee guida hanno dedicato alcune pagine al documento di valutazione, il quale è finalizzato ad attestare “i risultati del percorso formativo di ciascun alunno mediante la descrizione dettagliata dei comportamenti e delle manifestazioni dell’apprendimento rilevati in modo continuo” (Linee guida, 2020, p. 6). Le indicazioni circa la sua stesura si riferiscono in ottemperanza al D.L. 62/2017 e nell’ottica dell’esercizio dell’autonomia scolastica lasciando libere le scuole in merito ai modelli e alle soluzioni con le quali si struttura tale documento; tuttavia, tutti devono contenere la disciplina, gli obiettivi di apprendimento (anche per nuclei tematici), il livello e il giudizio descrittivo (sono forniti degli esempi di giudizio descrittivo). Alla fine del paragrafo viene specificato come, in nome della valutazione di tipo descrittivo e formativa proposta dalla normativa, il momento della valutazione debba essere via via sempre maggiormente collegato a quello della progettazione.

Passando a quanto scritto sugli strumenti, le Linee guida dichiarano l’importanza di utilizzare una pluralità di strumenti per rilevare i livelli di acquisizione di ogni specifico obiettivo e a tal proposito ne esemplifica alcuni evidenziando quanto sia “necessario considerare la pertinenza e la rilevanza di ciascuno in relazione agli obiettivi oggetto di valutazione” (Linee guida, 2020, p. 9).

Infine, le Linee guida trattano brevemente l’importanza e le modalità di restituire agli alunni e ai genitori informazioni circa la valutazione in itinere in modo da “consentire una rappresentazione articolata del percorso di apprendimento di ciascun alunno” (Linee guida, 2020, p. 10).

Questo breve excursus circa la normativa di riferimento è finalizzato a comprendere, come accennato all'inizio del paragrafo, come viene operata la valutazione nella scuola primaria oggi e conseguentemente, la visione valutativa che le insegnanti e gli insegnanti stanno cercando di applicare e integrare alle precedenti. Non si deve infatti dar per scontato che questa normativa abbia cancellato l'habitus professionale precedente portando solo novità; tutt'altro, in quanto parte dei docenti ancora fatica a comprendere quanto il giudizio descrittivo non sia riducibile ad una somma matematica dei risultati di prove isolate, ma permetta di "apprezzare il livello di apprendimento raggiunto in rapporto all'evoluzione compiuta dall'alunno, attribuendone il senso rispetto al suo percorso di crescita" (Girelli, 2022, p. 81). Di conseguenza tutte le innovazioni introdotte faticano ad attecchire nel senso più ampio con le quali sono state proposte. Nella ricerca, infatti, si potrà notare questa difficoltà sia riportata dai dirigenti scolastici che dagli insegnanti stessi.

Non resta che augurarci che, grazie alla volontà e alla formazione specifica dei docenti e del personale scolastico, si progredisca sempre più verso gli obiettivi posti dalla normativa in modo sistematico.

2.3 La valutazione nell'istruzione parentale

Non è possibile effettuare un confronto senza che vi siano almeno due elementi. Per questa ragione, dopo un approfondimento circa la valutazione attuata nella scuola primaria statale, questo paragrafo è dedicato a fornire uno spaccato inerente alla valutazione nell'istruzione parentale.

Innanzitutto, è indispensabile chiarire che cosa si intende per istruzione parentale, e la definizione fornita dal Ministero dell'Istruzione e del Merito la inquadra come "un'alternativa alla frequenza delle aule scolastiche [...] conosciuta anche come scuola familiare, paterna o indicata con i termini anglosassoni quali: *homeschooling* o *home education*" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, n. d.); queste espressioni sono tese a descrivere la scelta della famiglia di provvedere all'educazione dei propri figli in modo diretto, senza passare per la scuola pubblica. La conditio sine qua non che autorizza le famiglie ad attuare tale scelta, è quella di inoltrare al dirigente scolastico dell'Istituto

Comprensivo di competenza territoriale una dichiarazione “circa il possesso della capacità tecnica o economica per provvedere all’insegnamento parentale” (M.I.M., n. d.) che va rinnovata annualmente. Il dirigente scolastico e il sindaco sono tenuti a controllare la fondatezza di tale dichiarazione.

L’Associazione Istruzione Familiare (LAIF, 2024), la definisce come una “scelta genitoriale di assolvere e organizzare in ambito familiare il diritto-dovere di istruire la prole, in attuazione dell’Articolo 30 della Costituzione Italiana², dell’Articolo 26 della Carta dei diritti dell’Uomo³ e del principio settimo⁴ della Dichiarazione dei diritti del fanciullo”⁵. Con questo scopo vengono attivate in ambito familiare delle azioni educative, di istruzione e apprendimento strutturate sulla base dell’apprendente, offrendo originalità al percorso individuale inserito in relazioni offerte dai diversi ambiti sociali e territoriali e “tenendo a riferimento anche le linee generali per l’istruzione contenute nelle Indicazioni nazionali” (LAIF, 2024).

Gli studenti e le studentesse le cui famiglie hanno scelto un percorso di istruzione parentale sono tenuti a sostenere di anno in anno un esame di idoneità che attesti quanto appreso e che consenta il passaggio alla classe successiva. Tale esame può essere effettuato sia presso una scuola pubblica sia presso una scuola paritaria e dovrà essere svolto “fino all’assolvimento dell’obbligo di istruzione” (M.I.M., n. d.).

I riferimenti normativi che legittimano tale tipo di istruzione nel contesto italiano, sono i seguenti: Costituzione, art.30⁶ e art. 34⁷; Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 12

² Art. 30 della Costituzione: “È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire e educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi d’incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti [...]”.

³ Art. 26, comma 3, Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo: “Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.” (i genitori hanno il diritto di priorità nella scelta del tipo di educazione (in inglese, anche istruzione) da impartire ai loro figli).

⁴ Principio settimo, Dichiarazione dei diritti del fanciullo, approvata il 20 novembre 1959 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite e revisionata nel 1989: “Il superiore interesse del fanciullo deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento; tale responsabilità incombe in primo luogo sui propri genitori.”

⁵ <https://www.laifitalia.it/cose-istruzione-famigliare/>

⁶ Costituzione, art. 30: “è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire, educare i figli. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti “.

⁷ Costituzione, art. 34: “l’istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita”.

comma 9⁸; Decreto legislativo 16 aprile 1994, n.297, art 111 comma 2⁹; Decreto Ministeriale 13 dicembre 2001, n.489, art. 2 comma 1¹⁰; Decreto legislativo 25 aprile 2005, n. 76, art 1, comma 4¹¹; Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622¹²; Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 62 art.23¹³; Decreto integrativo 8 febbraio 2021, n. 5¹⁴.

Appurato cosa si intende per istruzione parentale, è il momento di addentrarsi in quello che è il tema principale di questo paragrafo e della ricerca: la valutazione.

Le alunne e gli alunni che affrontano percorsi di insegnamento-apprendimento in queste realtà si trovano di fronte a due tipologie di valutazione: quella in itinere che dovrebbe essere attuata come processo formativo per lo “sviluppo personale, spirituale, emotivo e fisiologico” (Gualazzi, 2022, p. 78) e quella

⁸ L. 104/92, art. 12, comma 9: “ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica”.

⁹ D. Lgs. 297/94, art. 111, comma 2: “I genitori dell'obbligato o chi ne fa le veci che intendano provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dell'obbligato devono dimostrare di averne la capacità tecnica ed economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità.”

¹⁰ D.M. 489/01, art. 2, comma 1: “Alla vigilanza sull'adempimento dell'obbligo di istruzione provvedono secondo quanto previsto dal presente regolamento: a) il sindaco, o un suo delegato, del comune ove hanno la residenza i giovani soggetti al predetto obbligo di istruzione; b) i dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado statali, paritarie presso le quali sono iscritti, o hanno fatto richiesta di iscrizione, gli studenti cui è rivolto l'obbligo di istruzione”.

¹¹ D. Lgs. 76/05, art. 1, comma 4: “Le famiglie che – al fine di garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione – intendano provvedere in proprio alla istruzione dei minori soggetti all'obbligo, devono, mostrare di averne la capacità tecnica o economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità, che provvede agli opportuni controlli”. Pertanto, la scuola non esercita un potere di autorizzazione in senso stretto, ma un semplice accertamento della sussistenza dei requisiti tecnici ed economici”.

¹² L. 296/06, art. 1, comma 622: “L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età”.

¹³ D. Lgs. 62/2017, art. 23: “In caso di istruzione parentale, i genitori dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente, ovvero coloro che esercitano la responsabilità genitoriale, sono tenuti a presentare annualmente la comunicazione preventiva al dirigente scolastico del territorio di residenza. Tali alunni o studenti sostengono annualmente l'esame di idoneità per il passaggio alla classe successiva in qualità di candidati esterni presso una scuola statale o paritaria, fino all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

¹⁴ D.M. integrativo 5/2021, art. 2, comma 6: “Gli alunni in istruzione parentale sostengono annualmente l'esame di idoneità per il passaggio alla classe successiva, presso una istituzione scolastica statale o paritaria, ai fini della verifica dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione”; art. 3, comma 7: “L'esame di idoneità alle classi della scuola primaria e alla prima classe della scuola secondaria di primo grado, inteso ad accertare l'idoneità dell'alunno alla frequenza della classe per la quale sostiene l'esame, si articola in una prova scritta relativa alle competenze linguistiche, in una prova scritta relativa alle competenze logico matematiche ed in un colloquio.”

finale la quale concorre nell'esame di idoneità che devono sostenere presso scuole pubbliche o paritarie.

Non c'è alcuna normativa che regoli le modalità valutative all'interno del variegato contesto delle scuole parentali il cui principale indirizzo è quello di "accompagnare i bambini e le bambine nello scoprire le proprie capacità, le proprie passioni e i propri interessi" (Gualazzi, Ed., 2022, p. 64) sulla base del principio che "i bambini imparano naturalmente e che ciò che dobbiamo fare è fornire loro le opportunità, l'ambiente e i materiali che sostengano l'esplorazione autonoma e l'interazione con il mondo reale" (Gualazzi, 2022, p. 79); pertanto quanto è dato sapere in merito ai processi valutativi che sono attuati in queste strutture di istruzione deriva dalle visioni che ogni tipologia di scuola parentale ha della valutazione in sé. Uno spaccato di tali visioni verrà presentato nel paragrafo dedicato all'analisi dei dati della ricerca (4.1) anche se è necessario specificare che si riferisce ad alcune strutture di istruzione parentale presenti nel territorio dell'Alto Vicentino.

Una tendenza però è quella di considerare l'apprendimento naturale dei bambini non misurabile: tale propensione mette in luce la logica sommativa della valutazione escludendone pienamente il valore formativo e l'importanza che questo processo ha per gli apprendimenti (sia di carattere nozionistico che in merito a competenze trasversali). Come riportato nel volume *Apprendimento naturale. Homeschooling e unschooling* di Nunzia Vezzola, l'apprendimento naturale viene considerato come "un'avventura personale che non può essere né esibita, né prodotta su richiesta senza il rischio che il ragazzo si blocchi e decida di non collaborare" (Vezzola, 2020, p. 74), pertanto questa visione si collega all'impossibilità di verificare le competenze e le conoscenze acquisite dall'apprendente con verifiche di tipo "scolastico" in quanto non è possibile effettuare verifiche oggettive che siano significative e tantomeno quantificare le conoscenze e le competenze acquisite (Vezzola, 2020). Queste premesse portano alla considerazione negativa degli esami e delle verifiche in quanto "tale difficoltà a misurare l'apprendimento naturale può essere fonte di stress, [...] soprattutto nella prima parte del percorso" (Vezzola, 2020, p. 75).

Per quanto riguarda invece la valutazione finale d'anno, la normativa prevede, come accennato sopra, che le studentesse e gli studenti provenienti da realtà di homeschooling debbano sostenere annualmente un esame di idoneità per il passaggio alla classe successiva (suddetto esame funge anche come ulteriore forma di controllo contro l'evasione dal dovere genitoriale di garantire necessariamente l'istruzione per i figli). Nello specifico, l'articolo 10, comma 3 del D.L. 62/2017 sancisce che "le alunne e gli alunni sostengono l'esame di idoneità al termine del quinto anno di scuola primaria, ai fini dell'ammissione al successivo grado di istruzione, oppure all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione, in qualità di candidati privatisti presso una scuola statale o paritaria. Sostengono altresì l'esame di idoneità nel caso in cui richiedano l'iscrizione in una scuola statale o paritaria" (D.L. 62/2017). Dopo la presentazione della domanda presentata dai genitori, l'istituto scolastico presso il quale il candidato o la candidata sosterrà l'esame, istituisce una specifica commissione, la quale predispone le prove d'esame facendo riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo. L'articolo 3, comma 7 dell'O.M. integrativa 05/2021 inoltre chiarifica la tipologia di prove previste per gli esami di idoneità, le quali consistono in "una prova scritta relativa alle competenze linguistiche, in una prova scritta relativa alle competenze logico matematiche ed in un colloquio" (O.M. 05/2021, p. 6). L'articolo 10, comma 4 del D.L. 62/2017 prevede che "l'esito dell'esame è espresso con un giudizio di idoneità ovvero di non idoneità" (D.L. 62/2017).

La valutazione che avviene nelle scuole pubbliche o paritarie, si prefigge dunque di attestare "che vi sia un processo di apprendimento/istruzione effettivamente in atto e che lo stesso sia in ottemperanza con il dettato costituzionale e con le norme derivate, per la tutela dei fanciulli e perché venga veramente garantito il pieno sviluppo della persona" (Leali, 2021). In tal senso, perciò, la scuola attesta che sia effettivamente esistito un percorso di apprendimento, anche se alternativo, scelto "dalla famiglia che si prende in carico, in tutto e per tutto, l'educazione e l'istruzione dei propri figli e delle proprie figlie" (Gualazzi, Ed., 2022, p. 64).

Anche in merito a questo aspetto la ricerca in oggetto di tale lavoro chiarirà alcuni punti in merito alle azioni introdotte dagli Istituti Comprensivi facenti parte del campione di ricerca.

CAPITOLO 3: LA RICERCA

3.1 Tema, problema e domande di ricerca

Il presente capitolo è interamente volto a descrivere la ricerca che è stata oggetto del mio lavoro di tesi. Come accennato nell'introduzione, il primo grande passo che ho dovuto muovere per realizzare un elaborato che fosse significativo, che mi coinvolgesse e mi appassionasse è stato individuare una tematica che mi rappresentasse come persona e insegnante. Essendo io una persona molto pratica ho ritenuto necessario trattare un tema proprio della professione docente e che grazie alla ricerca portasse ad una crescita personale e professionale. La scelta è ricaduta sul tema della valutazione, tematica cocente per svariati motivi: in primo luogo perché dal 2020 è in atto una trasformazione nel mondo della valutazione nella scuola primaria italiana che ho potuto vivere in prima persona, in secondo luogo perché la valutazione è parte dell'esperienza di ciascuna persona sin dai primi anni di frequenza scolastica fino ad arrivare ai contesti lavorativi, in terzo luogo in quanto, da studentessa di Scienze della Formazione Primaria, ne ho fatta esperienza sia a livello pratico che a livello teorico, ed infine in quanto è un processo tanto delicato quanto fondamentale che richiede competenza e costante formazione.

Il mio interesse per la valutazione nasce in quanto crescendo ho iniziato a considerare il momento valutativo non come istante isolato e legato alla "verifica" o alla consegna della correzione, bensì come processo che mi ha aiutata a spingermi più in là, fungendo talvolta da zona di sviluppo prossimale, ovvero quella "distanza tra l'attuale livello di sviluppo [...] come è determinato dal problem solving indipendente e lo sviluppo potenziale come è determinato tramite il problem solving guidato da un adulto o da un coetaneo più abile" (Vygotskij, 1987, p. 90), solo che in questo caso il problem solving era guidato dalla motivazione all'apprendimento e dai diversi approcci valutativi che mi "costringevano" ad una formazione personale e alla maturazione di competenze.

La valutazione inoltre costituisce una delle maggiori questioni educative in quanto si presenta come tematica multidimensionale che si inserisce in numerosi contesti educativi e che prende forma dalle visioni e dalle ideologie che guidano tali contesti.

La presenza di contesti altri rispetto alla scuola pubblica mi ha incuriosita in quanto, soprattutto dall'emergenza sanitaria che abbiamo vissuto dal 2020, molte famiglie hanno scelto di provvedere all'educazione dei loro figli e delle loro figlie in modo alternativo, ovvero avvalendosi dell'istruzione parentale. Nello specifico, i dati che riguardano la provincia di Vicenza, contesto sul quale si è concentrata la ricerca, ci dicono che stando al monitoraggio dell'Ufficio Scolastico Regionale relativo all'anno scolastico 2021/2022, sono 573 i ragazzi e le ragazze in provincia che si sono avvalsi dell'istruzione parentale. Come riportato dal Dirigente agli Studi dell'Ufficio Scolastico Territoriale, tale pratica si è andata diffondendo, come accennato precedentemente, nel periodo della pandemia; prima dell'emergenza dovuta al Covid-19, erano "61 studenti della primaria in istruzione parentale, ora sono 365, aumentati cioè di 6 volte; alla secondaria di primo grado erano 32 contro i 152 del post pandemia e alla secondaria di secondo grado dai 3 sono passati ai 41, aumentati cioè di 13 volte e mezzo"¹⁵. Questi dati sono assolutamente significativi e meritano attenzione per diverse motivazioni. Pur ritenendo interessante indagare gli elementi che caratterizzano le strutture di istruzione parentale rispetto alla scuola pubblica, il focus di questo lavoro è stato la valutazione.

Ho condotto una ricerca empirica di tipo qualitativo che ha coinvolto dirigenti scolastici, insegnanti e persone che lavorano nelle strutture di istruzione parentale, orientata dunque anche al tema della professionalità docente come elemento fondante per promuovere cambiamenti autentici nella scuola (Vannini, 2012).

La fase di definizione del problema mi ha vista coinvolta nel "bilanciare le condizioni operative con le finalità conoscitive" (Benvenuto, 2018, p. 58) che mi sono proposta, vale a dire che, a fronte della tematica scelta mi sono chiesta quali fossero le modalità operative che potessero favorire il raggiungimento del mio obiettivo conoscitivo, ovvero il confronto tra la valutazione che avviene nella scuola primaria in seno all'Ordinanza Ministeriale 172/2020 e quella che avviene nelle strutture di istruzione parentale. La finalità conoscitiva non è mai stata fine a sé stessa in quanto, come esplicitato approfonditamente nell'introduzione del paragrafo, è legata ad un bisogno di

¹⁵ <https://reteveneta.medianordest.it/44974/vicenza-istruzione-parentale-quasi-600-ragazzi-in-provincia-studiano-a-casa/amp/>

ricerca utile alla mia professione educativo-didattica, studiando diversi contesti e a partire dallo studio di teorie (Benvenuto, 2018).

Rendere esplicite le proprie presupposizioni è la prima operazione riflessiva richiesta ad un ricercatore (Burbules, 2005) per questo motivo è necessaria l'esplicitazione del paradigma di riferimento alla base del mio lavoro di ricerca; esso è relativo al costruttivismo, filosofia educativa che, sviluppandosi in ottica ecologica dal cognitivismo (Varisco, 2002), parte da una "concezione della realtà come multipla, cangiante, variabile, sperimentata soggettivamente da ciascun individuo e, all'interno di un approccio olistico, il contesto assume un'importanza fondamentale nel dare senso ai processi di apprendimento e di sviluppo delle persone" (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 27). I concetti principali che caratterizzano il costruttivismo sono principalmente tre: il soggetto costruisce attivamente la conoscenza, la quale è ancorata al contesto (è "situata") e si sviluppa grazie anche alla collaborazione e attraverso forme di interazione sociale (Jonassen, 1994). L'esigenza, quindi, è quella di allontanarsi dall'idea di processi di insegnamento- apprendimento, e quindi anche valutativi, astratti e decontestualizzati per favorire apprendimenti centrati su compiti autentici (Calvani, 1998). Ciò che caratterizza pertanto il paradigma costruttivista sono alcuni elementi imprescindibili sia nella ricerca attuata che nella pratica dell'insegnante: la considerazione della pluralità dei contesti, il ruolo attivo dell'individuo e lo sviluppo condiviso della conoscenza "a partire dalla partecipazione degli individui [...] attraverso l'uso di strumenti culturali" (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 27). Grazie a questo approccio si arriva a considerare la "scienza come strumento per cercare di comprendere e non di spiegare per giungere a leggi universali" (Benvenuto, 2018, p. 37) finalità con cui è nata la ricerca in questione partendo effettivamente dall'interesse per l'aspetto valutativo nei "suoi aspetti di diversità" (Benvenuto, 2018, p. 38) che caratterizzano diversi ambienti educativi e di apprendimento.

Tuttavia la ricerca in campo educativo non può limitarsi ad un solo paradigma in quanto ad un ambito altresì complesso e multifattoriale si addice un approccio multiparadigmatico (Benvenuto, 2018) e la struttura concettuale che meglio si è prestata alla modalità operativa scelta per raggiungere quelle finalità conoscitive di cui sopra, è

stata quella qualitativa in quanto è risultato necessario studiare le visioni di chi vive la realtà oggetto di indagine, ovvero quella valutativa, indagando l'aspetto delle relazioni, delle modalità d'attuazione e dei contesti differenti grazie a strumenti osservazionali quali le interviste vis a vis e i questionari a domande aperte.

Dopo un'attenta analisi della letteratura e, soprattutto della normativa di riferimento necessaria a garantire la validità di costruito, e successivamente alla definizione del tema e del problema da cui è nata tale ricerca, sono giunta alla definizione chiara delle domande di ricerca che mi hanno condotta alla "rilevazione di specifiche dimensioni [...] in termini di rilevazioni" (Benvenuto, 2018, pp. 65-66) per effettuare il confronto oggetto di questo lavoro.

Le domande da cui è nata dunque la ricerca sono:

- Come viene percepita la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria oggi (in seguito all'O.M. 172/2020)? Come avviene?
- Ci sono analogie tra i processi valutativi della scuola primaria statale e quelli che avvengono nelle strutture di istruzione parentale (se avvengono)?

L'obiettivo, dunque, è stato quello di comprendere a fondo come viene percepita la valutazione nella scuola primaria statale, soprattutto dopo il cambio di rotta avvenuto con l'Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020, n° 172, e cercare di capire come avviene il processo valutativo, se avviene, e come esso viene inserito nella mission e nella vision delle strutture di istruzione parentale ponendo attenzione a rispettare due condizioni limitative: innanzitutto "che le variazioni attese come risultato devono avere, presumibilmente ma con notevole grado di probabilità, valore positivo" e "che le condizioni sperimentali nelle quali si agisce [...] non devono interrompere o pregiudicare il normale processo educativo" (Visalberghi, 1975, p. 13).

Indubbiamente le domande di ricerca e l'obiettivo stesso di tutto il lavoro hanno posto al centro sia la finalità conoscitiva ma non in ottica sterile o fine a sé stessa, bensì con l'intenzione di "produrre sapere utile alla pratica" (Mortari, 2009, p. 34). La conoscenza di approcci valutativi differenti, applicati in contesti diversi e soprattutto legati all'interpretazione della normativa derivata sia dalle competenze di ogni

insegnante che dalla storia professionale che lo/la contraddistingue, è elemento utile al pubblico di destinazione della ricerca, ovvero insegnanti in formazione, giovani e meno giovani, esperti e inesperti che posano uno sguardo interrogativo sul mondo scuola e sulla sistematicità che lo caratterizza.

3.2 Descrizione del contesto di ricerca

Il contesto sul quale si è concentrata la ricerca è relativo al territorio della provincia di Vicenza, in Veneto. Gli Istituti Comprensivi facenti parte della provincia di Vicenza, durante l'anno 2023 (anno in cui sono state condotte le interviste e i questionari) erano 75, suddivisi nei seguenti quattro ambiti territoriali:

- Ambito 5 – Vicenza Nord-Est: composto da 16 Istituti Comprensivi;
- Ambito 6 – Vicenza Nord-Ovest: composto da 18 Istituti Comprensivi;
- Ambito 7 – Vicenza Ovest: composto anch'esso da 18 Istituti Comprensivi;
- Ambito 8 – Vicenza città e Area Berica: composto da 23 Istituti Comprensivi.

Pur considerando gli istituti, la ricerca si è focalizzata esclusivamente sulle scuole primarie, chiedendo ai dirigenti scolastici di soffermarsi su questo grado scolastico.

Se il contesto relativo alle scuole pubbliche è stato facile da individuare, e di conseguenza è risultato automatico stabilire il campione di ricerca, non è possibile dichiarare altrettanto in merito alle strutture di istruzione parentale in quanto non esiste un documento ufficiale che raccolga il numero delle strutture di istruzione parentale presenti nella provincia di Vicenza (né che ne descriva le diverse tipologie).

La realtà delle strutture di istruzione parentale non è ancora una realtà normata perciò non è stato semplice per la collega Busato risalire ai responsabili di tali strutture per poter avere delle interviste. Ho menzionato qui, come nell'introduzione, la collega Busato in quanto tutti i dati relativi all'istruzione parentale sono stati raccolti da lei e inseriti nella sua ricerca interamente dedicata alle homeschooling.

Ella ha avuto l'opportunità di essere inserita in un gruppo "social" composto da persone che organizzano, partecipano e/o simpatizzano per la modalità di istruzione proposta dall'homeschooling e tale inserimento le ha concesso di comprendere, anche se solo approssimativamente, quante realtà di istruzione parentale e familiare ci sono

nella provincia di Vicenza. Nello specifico la collega ha rilevato la presenza di due tipologie principali attraverso cui si attua l'istruzione parentale: in particolare "sono emerse realtà di istruzione domiciliare e realtà di istruzione parentale comunitarie extra familiari" (Busato, 2023, p. 78). Grazie alle rilevazioni sono state individuate nella Provincia di Vicenza 31 realtà comunitarie e 4 strutture di istruzione parentale in famiglia, "per un totale di 34 casi rilevati in tutto" (Busato, 2023).

3.3 Disegno della ricerca

Il passo successivo relativo allo sviluppo della ricerca è stato definire un disegno di ricerca che fornisse supporto nell'organizzazione del lavoro dal punto di vista metodologico. Dopo aver definito il bisogno da cui è nata tale ricerca, riflettuto a fondo sulla natura del fenomeno grazie ad un'analisi approfondita relativa a letteratura e normativa, individuato le domande di ricerca, resi noti i paradigmi di riferimento, sono giunta all'organizzazione vera e propria della ricerca empirica.

È necessario qui porre breve attenzione alle caratteristiche della ricerca empirica qualitativa in quanto proprio queste sono state le fondamenta dalle quali si è sviluppato l'intero il lavoro. La ricerca empirica basa le conclusioni sull'osservazione diretta o indiretta delle tematiche scelte; in questo specifico caso si è trattato necessariamente di una ricerca empirica che ha visto utilizzare metodi qualitativi, e nello specifico osservativi "per raccogliere dati non numerici"¹⁶. La scelta di questa tipologia si è resa necessaria per l'oggetto in sé in quanto, attraverso strumenti strutturati e semi-strutturati quali questionari e interviste, l'obiettivo è stato la raccolta di informazioni approfondite inerenti alle domande di ricerca esplicitate nel paragrafo 3.1. Infine, ma non per importanza, la tipologia della ricerca empirica si adatta perfettamente al campione di ricerca, che in questo caso è stato relativamente piccolo.

In seguito viene descritto il disegno della presente ricerca; lo studio e la definizione del disegno di ricerca sono iniziati a gennaio 2023 a partire dalla scelta delle modalità della ricerca e, successivamente dei destinatari.

¹⁶ <https://www.questionpro.com/blog/it/empirical-research-2/>

Una precisazione necessaria è che quanto riportato in seguito si riferisce, se non diversamente esplicitato, al disegno di ricerca relativo alla raccolta dati presso le scuole pubbliche; i dati relativi alle strutture di istruzione parentale sono stati raccolti all'interno del disegno di ricerca svolto dalla collega Busato nella sua ricerca *L'istruzione parentale: un fenomeno in aumento. Analisi di caso multiplo di alcune realtà nella Provincia di Vicenza* (Unpublished Master's dissertation).

Una delle domande necessarie per un ricercatore è quella volta a comprendere attraverso quali strumenti di ricerca è possibile indagare il fenomeno scelto e in questo caso, come accennato precedentemente, la scelta è ricaduta su strumenti qualitativi che forniscono validità scientifica alla ricerca grazie a determinate caratteristiche quali "la chiarezza con cui sono formulati gli obiettivi dell'indagine [...], il quadro teorico concettuale di riferimento, la scelta adeguata dei metodi di indagine utilizzati in rapporto agli obiettivi, che devono essere espliciti, sistematici e riproducibili" (Foglia, Vanzago, 2011, p. 6).

Conseguentemente alle scelte effettuate circa lo stile della ricerca e le sue finalità, è risultato indispensabile identificare in modo più specifico e operativo gli strumenti per "operativizzare il disegno complessivo" (Benvenuto, 2018, p. 187): la necessità di indagare la dimensione valutativa, propria dei processi di insegnamento-apprendimento, e di rilevare i diversi punti di vista dei soggetti ha condotto alla scelta di strumenti che hanno permesso ai destinatari di narrarsi e di riportare la propria opinione. Di fatto, quindi, la soluzione ottimale è stata quella di utilizzare due tipologie di strumenti: l'intervista (registrata e conseguentemente trascritta) e il questionario a domande aperte.

Altra dimensione importante è stata relativa alla decisione circa i destinatari a cui sono state rivolte le interviste e i questionari: era necessario che fossero dei "testimoni qualificati [...] scelti con cura ed in modo da rappresentare complessivamente (anche se non statisticamente) il variegato universo di riferimento dell'indagine" (Cipriani, 2000, p. 68). Pertanto, la scelta è ricaduta su dirigenti scolastici e dirigenti scolastiche, insegnanti e persone che insegnano e/o si occupano delle strutture di istruzione parentale (per quanto riguarda la raccolta dati effettuata dalla collega Busato).

Successivamente è stato necessario eseguire il campionamento che ha portato alla selezione di un campione probabilistico casuale semplice: la scelta, infatti, degli Istituti Comprensivi dai quali coinvolgere i dirigenti scolastici e gli insegnanti è stata fatta estraendo casualmente il 15% degli Istituti Comprensivi Statali divisi nei quattro ambiti della Provincia di Vicenza (come approfondito nel paragrafo 3.2). I soggetti sono stati estratti dunque “mediante un generatore di numeri casuali da una lista di tutti gli appartenenti alla popolazione (lista di campionamento)” (Benvenuto, 2018, p. 88) e nello specifico l’estrazione ha previsto che fossero coinvolti:

- Due Istituti Comprensivi per l’Ambito 5;
- Tre Istituti Comprensivi per l’Ambito 6;
- Tre Istituti Comprensivi per l’Ambito 7;
- Tre Istituti Comprensivi per l’Ambito 8 (nessuno dei quali ha risposto ai numerosi tentativi di contatto tramite mail).

In seguito alla selezione dei destinatari sono stati elaborati sia il questionario da proporre alle/agli insegnanti che le domande dell’intervista; il primo è stato somministrato ad un gruppo di controllo mentre le seconde sono state condivise con la Relatrice. Per quanto riguarda il questionario a domande aperte è stato proposto a sei insegnanti di scuola primaria provenienti da diversi percorsi di studio (due insegnanti erano da poco laureati in Scienze della Formazione Primaria, un’altra insegnava da molti anni e proveniva dalla scuola magistrale, un’altra insegnante era specializzata nel sostegno e l’ultima si era laureata in Scienze della Formazione Primaria con il vecchio ordinamento) i quali hanno fornito dei feedback positivi e utili in quanto mi hanno permesso di arricchire due domande con delle brevi spiegazioni in modo da renderle di più facile (ma soprattutto veloce) comprensione. Inoltre, la somministrazione al gruppo di controllo ha permesso di calcolare le tempistiche di compilazione in modo più preciso. Dopo aver concluso in modo definitivo gli strumenti per la raccolta dei dati qualitativi la ricerca è proseguita contattando i dirigenti scolastici attraverso una mail che sintetizzasse in maniera chiara e precisa le finalità della ricerca e le diverse fasi, le quali comprendevano appunto l’intervista con il/la dirigente e la successiva somministrazione

volontaria alle/agli insegnanti della scuola primaria facenti parte dello stesso Istituto Comprensivo.

Le somministrazioni sono state svolte durante diversi mesi dell'anno 2023 e si sono concluse ad ottobre. In seguito, è iniziata la fase di analisi dei dati.

L'obiettivo di entrambe le modalità di raccolta dati è stato quello di puntare all'autenticità, "vale a dire alla loro corrispondenza con la realtà" (Benvenuto, 2018, p. 75) nella tutela dell'anonimato e della privacy.

Prima di passare alla fase di presentazione dei dati e alla loro analisi, propongo in seguito (tabella 1) la "rappresentazione grafica della sequenza di azioni nell'arco temporale previsto" (Benvenuto, 2018, p. 74).

Fasi della ricerca	2023												2024	
	G	F	M	A	M	G	L	A	S	O	N	D	G	F
Studio della letteratura, della normativa e sulla natura del fenomeno	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Definizione della ricerca e campionamento	■													
Definizione degli strumenti di rilevazione	■													
Somministrazione al gruppo di controllo	■	■												
Analisi dati del gruppo di controllo e modifica questionario		■												
Contatti con i destinatari			■	■	■	■	■	■	■	■				
Somministrazione definitiva			■	■	■	■	■	■	■	■	■			
Analisi dei dati											■	■	■	■
Scrittura della tesi										■	■	■	■	■

Tabella 1: Sequenza grafica del disegno di ricerca

3.4 Presentazione degli strumenti di ricerca

Gli strumenti qualitativi utilizzati per interrogare il campione di ricerca riferito alla scuola pubblica sono stati due:

- Cinque domande aperte stilate per avere un'intervista con i dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi selezionati;
- Un questionario semi-strutturato (Google Moduli), composto da domande prevalentemente aperte rivolto alle insegnanti e agli insegnanti delle scuole primarie appartenenti al campione di ricerca.

Le domande poste ai dirigenti scolastici nelle interviste sono le seguenti (figura 2):

- Cosa pensa della nuova valutazione nella scuola primaria?
- Che significato e che ruolo ha la valutazione nel Suo Istituto?
- Cosa ha fatto di specifico per introdurre nel Suo Istituto questa nuova modalità di valutazione?
- Come viene comunicata la valutazione alle famiglie?
- C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i loro bambini e bambine. Il Suo Istituto ha accolto bambini e bambine per la valutazione finale d'anno che provengono da realtà di istruzione parentale? Se sì, con quali modalità? Se no, cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?

Figura 2: Intervista ai Dirigenti Scolastici

La seconda fase della ricerca ha visto dunque come protagonisti gli insegnanti e le insegnanti di scuola primaria che volontariamente e nel rispetto dell'anonimato hanno risposto ad un questionario a domande aperte in forma anonima realizzato e diffuso con Google Moduli. I dirigenti scolastici del campione di ricerca selezionato hanno gentilmente accettato di condividere con i propri insegnanti il questionario tramite mail. Nella tabella presentata in seguito (tabella 2) è riportato il testo del questionario le cui domande sono state suddivise in tre aree tematiche:

- La valutazione nella scuola primaria in seguito all'O.M. 172/2020;
- Strutture di istruzione parentale e valutazione;
- Conclusioni.

SEZIONE 1 DI 4: VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA E NELLE STRUTTURE DI ISTRUZIONE PARENTALE A CONFRONTO

Gentili Docenti,
sono Elisabetta Trentin, laureanda in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova con la Prof.ssa Emilia Restiglian.

Sto lavorando ad una tesi empirica che ha per oggetto la valutazione degli/delle alunni/e nella Scuola Primaria statale a confronto con la valutazione che avviene nelle strutture di istruzione parentale. Per realizzare il mio lavoro di ricerca ho previsto due fasi di lavoro sul campo: la prima ha visto coinvolti/e in un'intervista i/le Dirigenti scolastici/che di alcuni Istituti Comprensivi della Provincia di Vicenza; la seconda invece prevede una raccolta dati tramite il seguente questionario rivolto agli/alle insegnanti di Scuola Primaria che lavorano negli stessi Istituti Comprensivi selezionati per la prima fase.

Le chiedo quindi cortesemente la collaborazione al fine di poter indagare il suo punto di vista in merito al tema della valutazione.

La compilazione di questo questionario richiede circa 15 minuti; il questionario è anonimo e i dati raccolti saranno trattati ad esclusivo scopo di ricerca nel rispetto della legge sulla privacy (GDPR 679/2016 e seguenti s.m.i.).

Ringrazio per la gentile e preziosa collaborazione,
Elisabetta Trentin

SEZIONE 2 DI 4: LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA IN SEGUITO ALL'OM 172/2020

1. Cosa pensa della valutazione nella Scuola Primaria così come definita dall'Ordinanza Ministeriale 172/2020 che ha introdotto i giudizi descrittivi?
2. Come viene comunicata la valutazione dell'alunno/a alla famiglia?
3. Rispetto a quanto contenuto nell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 (valutazione per l'apprendimento, obiettivi che descrivono le manifestazioni dell'apprendimento, livelli di apprendimento e dimensioni), quali sono le pratiche didattiche quotidiane che sta mettendo in campo per attuarla?
4. A Suo parere, la valutazione nella Scuola Primaria così come attuata oggi riesce a rispecchiare l'apprendimento di ciascun bambino e bambina? In che modo?
5. Ci sono pratiche valutative che vorrebbe mettere in campo ma che sta faticando ad introdurre? Quali?

SEZIONE 3 DI 4: STRUTTURE DI ISTRUZIONE PARENTALE E VALUTAZIONE

In questa sezione viene trattato il tema della valutazione relativo ai bambini e alle bambine (dai 6 agli 11 anni) che negli anni della Scuola Primaria hanno frequentato strutture di istruzione parentale.

1. C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i/le loro bambini e bambine. Ha o ha avuto esperienze con famiglie e bambini/e che hanno fatto scelte educative diverse?
 - a. SI
 - b. NO
2. Con quali modalità vengono accolti/e e valutati/e bambini e bambine che si recano presso il vostro istituto comprensivo per la valutazione finale d'anno?
3. Ha mai partecipato a commissioni di valutazione di bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale?
 - a. SI (Continua alla sezione successiva)
 - b. NO (Vai alla sezione 4 - CONCLUSIONI)
4. In che modo avviene il processo valutativo?
5. Quale tipologia di prove vengono somministrate?
6. In che mese/periodo dell'anno scolastico si svolgono tali prove?
7. C'è un confronto precedente alla valutazione con le famiglie dei bambini/bambine?
 - a. SI
 - b. NO
 - c. ALTRO...
8. Ha riscontrato problemi di qualche natura durante il lavoro della commissione?
 - a. SI
 - b. NO
9. Eventuali esempi di problematiche emerse (riferiti alla domanda 8).
10. Le chiediamo un parere sui bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale. Come li descriverebbe? Quali aspetti li caratterizzano? In cosa sono (eventualmente) diversi dai bambini che segue tutti giorni?

SEZIONE 4 DI 4: CONCLUSIONI

10. Qual è la sua opinione generale rispetto al fenomeno dell'istruzione parentale?

Tabella 2: Questionario rivolto agli insegnanti

CAPITOLO 4: ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

Questo capitolo sarà interamente dedicato all'analisi dei dati, alla loro discussione e alla presentazione dei limiti della ricerca. Per quanto concerne l'analisi dei dati, questa sarà suddivisa secondo le tre fasi di rilevazione avvenute durante la ricerca.

4.1 Analisi dei dati

4.1.1 L'intervista ai Dirigenti Scolastici

La prima fase ha riguardato la realizzazione delle interviste a otto dirigenti scolastici¹⁷ appartenenti ad Istituti Comprensivi della Provincia di Vicenza.

In merito alla prima domanda dell'intervista **“Cosa pensa della nuova valutazione nella scuola primaria”**, con l'esplicito riferimento all'Ordinanza Ministeriale 172/2020, c'è stata una risposta positiva in quanto, nonostante alcuni dirigenti abbiano evidenziato alcune criticità relative alle tempistiche dell'uscita della normativa e alla discontinuità con la valutazione nella scuola secondaria di primo grado, i giudizi descrittivi, e le modalità valutative che ne conseguono, sono stati apprezzati per il loro valore formativo. Nello specifico riporto alcuni estratti significativi delle interviste che provano tale visione positiva:

Dirigente Scolastico 1 (Ambito 6)

“Sono convinto che soprattutto nella scuola primaria la valutazione debba avere un carattere formativo. I voti numerici hanno carattere sommativo. Ritengo o, meglio, riteniamo (e parlo al plurale perché su questo ci siamo confrontati con il collegio docenti e abbiamo riflettuto a lungo) che sia stato fatto un passo in avanti o se vogliamo un ritorno a una modalità valutativa che già era stata introdotta nel passato e che poi è stata riformata e quindi adesso re introdotta. Ci auguriamo che per un po' di tempo non si re-discuta questa scelta.”

¹⁷ Nel testo si troveranno termini quali << dirigente scolastico>> o <<dirigenti scolastici>>. Si considera tale scelta come semplificazione di scrittura nonostante ci si riferisca ad individui di entrambi i generi.

Dirigente Scolastico 2 (Ambito 7)

“Io ne penso in termini positivi effettivamente perché mi pare una valutazione completa, in qualche maniera anche individualizzata e anche dotata di una certa flessibilità, perché poi ovviamente in itinere, a seconda delle caratteristiche dello studente o della studentessa, può essere poi in qualche modo adattata, cosa che, e qui mi passi un confronto, a volte, se posso fare una comparazione, non sempre nei gradi superiori dell’istruzione è possibile. [...] Sul piano teorico mi pare appunto un buon documento, una buona configurazione del processo di valutazione, soprattutto il fatto che si fa molta attenzione al processo più che altro e non tanto al prodotto finale.”

Dirigente Scolastico 3 (Ambito 5)

“Il mio giudizio è senz'altro positivo perché mette in evidenza il valore formativo della valutazione che va ad aggiungersi alla funzione sommativa, di monitoraggio e di taratura del percorso. È una valutazione pensata soprattutto per gli studenti piuttosto che per i docenti e quindi a me è piaciuta fin da subito. Sono le modalità e gli strumenti che devono ancora essere messi a punto e rivisti.”

Dirigente Scolastico 4 (Ambito 6)

“Sostanzialmente, per i genitori penso che andasse meglio la valutazione numerica per una maggior semplicità, sintesi, comprensione e impatto. Se si fosse voluto renderla più formativa, sarebbe bastato accompagnarla con una nota descrittiva generale, non serviva fare questo cambiamento radicale che ha ridotto la valutazione ad un insieme di giudizi lunghissimi con una pagella lunghissima; ciò, visto dagli accessi al registro elettronico, neanche la metà dei genitori accede per vederla, consultarla e analizzarla quindi l’impatto anche a livello genitoriale che abbiamo avuto attraverso la lettura di questi dati è stata, se non negativa comunque non un grande successo.”

Dirigente Scolastico 5 (Ambito 6)

“Senz'altro un passo avanti e positivo, è una valutazione che diventa più attenta agli alunni, alle loro individualità, ai loro processi di formazione perché il giudizio descrittivo sarebbe l’unica via percorribile dal punto di vista di una valutazione attenta alla persona.”

Dirigente Scolastico 6 (Ambito 5)

“Come idea di fondo è molto buona nel senso che finalmente adesso si valuta il processo e non semplicemente gli esiti di un processo. La cosa che ha dato molto più da pensare a tutti, e gli insegnanti in primis, è stata la modalità con cui questa valutazione è arrivata in corso d’anno, senza un’adeguata preparazione, ad anno scolastico già avviato [...]. Questo è stato il grosso gap per questa valutazione e poi anche soprattutto per tradurla alle famiglie perché non è completamente chiara.”

Dirigente Scolastico 7 (Ambito 7)

“È una evoluzione in senso positivo della normativa perché rapporta la valutazione non più a un dato che si fissa, perché la cifra purtroppo sappiamo che fissa nella mente e nell’idea delle persone la situazione, ma che considera l’evoluzione e la progressione di un processo di insegnamento-apprendimento. Il giudizio descrittivo va sulla linea di quello che teoricamente vent’anni fa era il portfolio ovvero serve ad accompagnare l’alunno/a non tanto in un focalizzare una situazione ma in una progressione di apprendimento. Di contro abbiamo delle difficoltà culturali enormi, prima di tutto culturali per i docenti stessi, i quali si trovano di fronte a una situazione nuova e con difficoltà da gestire. [...] L’altro aspetto che mette in risalto la criticità è che questa valutazione, che non è tanto valutazione ma espressione intermedia e finale di un percorso misurativo e valutativo fatto nel corso dei periodi didattici, si situa in un gradino nella scala dell’istruzione e lascia tutto il resto immobile. [...] Quindi ci vorrebbe un atto di coraggio da parte del ministero e risolvere la questione non solo su un gradino ma su tutti i gradini dell’istituzione scolastica, fino alla maturità.”

Dirigente Scolastico 8 (Ambito 7)

“Non è che non ce ne fosse bisogno (di questo cambiamento sulla valutazione) perché l’ultima modifica è in relazione al quadro europeo e quindi niente da dire. [...] Però il nuovo documento di valutazione è arrivato in un momento difficile da realizzare. [...] È stato un lavoro abbastanza lungo e complesso ma funzionale, è stato investito del tempo per avere una coerenza in modo che non si tratti solo di rispettare una norma perché questo non avrebbe senso, non servirebbe a nulla.”

Nella seguente tabella (tabella 3) vengono sintetizzati e presentati in modo schematico i dati forniti dalle risposte alla domanda in questione rivolta agli 8 dirigenti scolastici (la dicitura **DSn°** -che si trova nelle tabelle 3,4,5,6,7- è un diminutivo di “Dirigente Scolastico” e il numero di riferimento). Tali dati verranno analizzati in seguito in modo discorsivo e approfondito.

ANALISI DEI DATI								
Cosa pensa della nuova valutazione nella scuola primaria?								
	DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8
È stato fatto un passo in avanti verso il carattere formativo della valutazione.	x	x	x		x			x
Viene data attenzione al processo e all'individualizzazione.		x				x	x	
La nuova valutazione è pensata soprattutto per gli studenti.			x		x			
Presenta delle criticità di comprensione per le famiglie.				x		x	x	
È stata proposta in un periodo critico per la scuola (a.s. in corso).						x		x
Non c'è continuità tra gradi scolastici.							x	
Ha portato una mole di lavoro ingente per insegnanti e dirigenti.			x					x

Tabella 3: Analisi dati sulla prima domanda rivolta ai Dirigenti Scolastici

Se dunque, come accennato in precedenza, la norma è stata accolta in maniera tendenzialmente positiva in merito ai suoi contenuti, chiaramente i dirigenti scolastici hanno necessariamente esposto alcune delle criticità che hanno colpito gli Istituti Comprensivi Statali intervistati all'arrivo dell'Ordinanza Ministeriale. Nello specifico, le

maggiori difficoltà incontrate nella pratica quotidiana della professione sono state di diversi ordini.

Sicuramente la realizzazione di nuovi materiali e strumenti propedeutici ad attuare la valutazione formativa e per l'apprendimento coerentemente con quanto proclamato nelle Linee guida ha fornito una mole non indifferente di lavoro per i dirigenti, i nuclei di valutazione, i gruppi di lavoro dedicati e gli insegnanti stessi come riferito dal dirigente 3 e dal dirigente 8.

Il dirigente 4, assieme ai dirigenti 6 e 7, ha messo subito in luce un'ulteriore criticità ovvero quella della comprensione dei nuovi giudizi e, di conseguenza, del nuovo documento di valutazione, da parte delle famiglie: chiaramente nei contesti con presenza di numerose famiglie di origine linguistica non italoфона questo è diventato un problema reale nel cercare di curare "le necessarie interlocuzioni tra insegnanti e famiglie, ai fini di garantire la necessaria trasparenza del processo di valutazione, con particolare riferimento alle famiglie non italofone" (O.M. 172/2020, art. 3, comma 3). Comprensibilmente la strutturazione di un documento di valutazione che fosse efficace e trasparente anche a livello comunicativo nei confronti di alunni e famiglie (Linee guida, 2020) ha richiesto uno sforzo massivo e non sempre ha incontrato la facilità di lettura da parte delle famiglie che talvolta rinunciano alla consultazione del documento stesso (come riportato dal dirigente 4). Anche il dirigente 6 ha evidenziato le difficoltà di traduzione dei voti numerici ai giudizi descrittivi per le famiglie e, assieme al dirigente 8, ma non solo, ha sottolineato quanto le tempistiche di emanazione dell'Ordinanza siano state errate e non abbiano favorito l'importante cambio di rotta.

Il dirigente 7 ha infine ritenuto opportuno esplicitare quanto alcune difficoltà si siano riscontrate a livello culturale dei docenti stessi (in quanto è più facile e immediato gestire dei parametri numerici fissi piuttosto che qualcosa che evolve nel senso della personalizzazione) ed inoltre l'ultima criticità rilevata sia dall'intervista che dalla letteratura di riferimento (anche in ambito accademico), riguarda il situarsi di questa modalità valutativa solo su un gradino della scala dell'istruzione scolastica lasciando invariati gli altri gradi.

La seconda domanda dell'intervista **“Che significato e che ruolo ha la valutazione nel Suo Istituto”** è stata posta con l'intento di indagare la vision che l'Istituto possiede in merito alla valutazione a partire dalla direzione fornita dal dirigente scolastico e condivisa poi con tutti i professionisti che lavorano nel sistema scuola. Di seguito sono condivise le risposte dei dirigenti.

Dirigente Scolastico 1 (Ambito 6)

“In realtà dovrei dire “quale significato e quale ruolo la valutazione ha per l'insegnante x, quale per l'insegnante y e z” fino ai 100 e passa insegnanti di scuola primaria. [...] Fatta questa premessa aggiungo che, quando parliamo di questo argomento bisognerebbe interrogare ogni singolo docente. Al netto della percezione e della modalità che in qualche maniera è personale di interpretare e di vivere la valutazione, credo che siamo mediamente consapevoli e anche allineati sul significato formativo del momento della valutazione. [...] Quindi è veramente strumento e punto di passaggio, a volte anche di snodo, del processo formativo, che è un processo di conoscenza e di auto-conoscenza da parte dell'alunno e dell'insegnante. Se posso dire, la cosa forse che ci preme e che più rende a volte problematico tutto questo, è il rapporto con i genitori, i quali troppo spesso hanno della valutazione un concetto di giudizio, cioè, la equiparano ad un giudizio. [...] Credo che, se lo sforzo di questi ultimi 3 anni dall'introduzione dell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 è stato indirizzato soprattutto al lato insegnanti per far capire loro come lavorare per far arrivare loro a questo modo di lavorare, forse abbiamo fatto troppo poco nei confronti dei genitori.”

Dirigente Scolastico 2 (Ambito 7)

“Dunque, è chiaro che trattandosi soprattutto di scuola primaria, la valutazione deve avere carattere formativo, è ovvio. [...] Fondamentalmente deve avere la funzione di seguire in modo individualizzato in modo quanto più possibile gli alunni con le loro caratteristiche, le loro specificità e individualità e in qualche maniera per intervenire laddove è importante che questo venga fatto. Qui noi abbiamo due primarie all'interno del comprensivo: una più piccola e l'altra un po' più grande. Seguendo anche gli scrutini ho notato da parte delle docenti un grande scrupolo da questo punto di vista e una grande attitudine a individualizzare il percorso [...] e vedo che c'è una attenzione dell'Istituto abbastanza omogenea tra sezione e sezione. C'è una certa

consapevolezza, capacità di autovalutazione e di sollecitazione dell'autovalutazione da parte dei ragazzi che ha appunto un ruolo importante ed è realizzata in modo omogeneo."

Dirigente Scolastico 3 (Ambito 5)

"L'abbiamo messa sicuramente al centro dei nostri percorsi didattici fin da subito. Alcuni Istituti si sono girati dall'altra parte mentre noi abbiamo scelto di gettarci nella mischia da subito, fin da dicembre quando è stata trasmessa alle scuole. [...]. Noi proviamo a fornire una forte connotazione formativa alla valutazione anche in ottica verticale. In particolare, in primaria ci proviamo, però diciamo che nella secondaria la logica docimologica permane e ci sarebbe bisogno sulla valutazione anche nella scuola secondaria perché per esempio per loro la media è un valore oggettivo, i voti sono oggettivi, eccetera."

Dirigente Scolastico 4 (Ambito 6)

"Fin dalla pubblicazione dei curricoli, nel nostro Istituto è stato istituito un gruppo di lavoro per l'approntamento dei nuovi curricoli sia orizzontali che verticali e sia per le conseguenti rubriche di valutazione sulle quali è sempre stato fatto un grande lavoro di produzione e in particolar modo dal 2015 con le UDA sul modello Da Re. Nel 2015-16 è venuta qui la stessa Da Re, la quale ci ha presentato come procedere per le rubriche per competenze e l'elaborazione delle UDA."

Dirigente Scolastico 5 (Ambito 6)

"La valutazione è sempre stata un punto fondamentale per capire lo stato di partenza e il punto di arrivo di tutti i bambini della scuola anche rispetto alle altre scuole primarie."

Dirigente Scolastico 6 (Ambito 5)

"Prima di questo tipo di valutazione è stato fatto un lavoro per dipartimenti e classi parallele da parte dei docenti partendo alla lontana con le Indicazioni Nazionali del 2012, per poi declinarli in un curricolo d'Istituto, il curricolo verticale (perché ci sono l'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado); quindi c'è stato il nucleo interno di valutazione e del PTOF che ha lavorato a più mani con tutti i docenti per creare questo curricolo e le griglie di osservazione e quant'altro che sono disponibili anche per i genitori su Scuola in Chiaro, e sul sito di Istituto. [...] Il valore formativo di questo tipo di valutazione attuata anche dopo l'intervento della modifica ministeriale, viene poco apprezzato e compreso dalle famiglie."

Dirigente Scolastico 7 (Ambito 7)

“Innanzitutto, parliamo del ruolo che dovrebbe avere che comunque i documenti proclamano, cioè, è una funzione formativa; quindi, si tratta di documentare un percorso. Non tanto di dire, tu sei 7, 8 o a un livello iniziale, ma si tratta di documentare un percorso evolutivo perché in questo modo si vede la positività di ciò che si sta facendo e si apprezzano i cambiamenti e le evoluzioni anche minime. Quindi la valutazione ha un ruolo sostanzialmente formativo e direi auto formativo perché l’ottica della valutazione dovrebbe essere un’autovalutazione dove già il discente sa perfettamente, senza nessun mistero, determinare dove si trova in quel momento nel suo percorso di insegnamento-apprendimento. Parliamo però di un livello non semplicemente di saperi, e quindi di conoscenze, neanche di abilità, ma parliamo di competenze. [...] La valutazione abbandona tutto quel retroterra di giudizio ma diventa la narrazione della mia vita, della mia situazione che, anche se di poco, va sempre in avanti in ogni situazione. La realtà purtroppo è molto diversa. Ci sarebbe tanto lavoro da fare sui docenti e non so se basti la formazione a volte mi viene da dire. Non è semplice.”

Dirigente Scolastico 8 (Ambito 7)

“Sicuramente la valutazione ha ruoli considerevoli per tutti, per qualsiasi Istituto, per me e per i docenti. Non è facile ancora, anche se sono passati diversi anni, per quanto riguarda i docenti distinguere bene e mettere in pratica la distinzione che ci può essere in merito alle competenze. Il nocciolo un po’ più duro quindi è il lavoro per competenze in quanto la valutazione e il lavoro per competenze presuppone un certo tipo di didattica, che non va sicuramente ad escludere la didattica o quanto fatto finora e quindi un lavoro per obiettivi e contenuti però va chiaramente re-contestualizzato. [...] Io sono qui da quattro anni e quando si entra in un Istituto ci sono delle priorità, bisogna fare delle scelte. Questo è stato un Istituto che è stato tanti anni a reggenza, perciò la base è il funzionamento amministrativo e organizzativo, se non c’è quello non puoi neanche concentrarti sugli aspetti più importanti che sono questi della didattica e quindi bisogna fare scelte in base anche al personale. Negli anni si è proceduto molto gradualmente, devi conoscere la realtà, devi fare delle cose affinché le persone ti seguano. Adesso siamo arrivati a condividere un documento vero e proprio sulla valutazione, chiamiamolo un “regolamento” che poi inseriremo nel PTOF e nel quale si è esplicitato tutto quello che riguarda la valutazione nel nostro Istituto e che la norma in parte richiede. Questo documento, che ancora è in bozza, è composto da una base che ho fatto io e poi ho fatto lavorare una commissione: questo documento

all'interno ha un inquadramento teorico, nell'ottica che chiunque legga possa capire (in particolare il genitore) che cos'è la valutazione, a cosa serve, cosa si valuta, la normativa di riferimento, il glossario di riferimento anche perché alle volte diamo per scontate alcune cose ma capita che anche alcuni docenti non conoscono alcune sfumature, però almeno per un utente medio ci siano indicazioni sull'abc (cos'è una competenza, un'abilità, una competenza, ecc.)."

Di seguito viene proposta la sintesi dei dati rilevati attraverso la tabella 4, grazie alla quale è stato possibile individuare gli item maggiormente ricorrenti nelle risposte dei dirigenti scolastici. Sotto alla tabella i seguenti dati sono stati analizzati in modo approfondito.

ANALISI DEI DATI								
Che significato e che ruolo ha la valutazione nel Suo Istituto?								
	DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8
Ha un significato formativo.	x	x	x			x	x	
Ogni docente ha proprie percezioni in merito alla valutazione.	x							x
Difficoltà di avere una visione comune con i genitori in merito alla valutazione (soprattutto dopo l'O.M. 172/2020).	x					x		
Attenzione all'individualità degli alunni e alle loro potenziali difficoltà.		x						
Hanno un ruolo importante anche i processi di autovalutazione.		x					x	
È al centro dei percorsi didattici.			x		x			
È centrale nella realizzazione dei curricoli (sia orizzontali che verticali).				x		x		
Viene posta grande attenzione alla realizzazione delle rubriche di valutazione.				x		x		

Si lega alla didattica per competenze.				x		x	x	x
Manca continuità tra gradi scolastici.			x					

Tabella 4: Analisi dati sulla seconda domanda rivolta ai Dirigenti Scolastici

Le risposte dei dirigenti hanno posto l'attenzione su numerosi aspetti che caratterizzano il significato e il ruolo della valutazione nei propri Istituti e ciò è sintomo di quanto questo processo sia alquanto delicato e complesso. Se in generale si è potuto notare come la valutazione abbia principalmente un ruolo formativo a livello teorico e come questa sia calata in una didattica per competenze, il dirigente scolastico 1 ha evidenziato come entri in campo, nonostante una linea d'indirizzo propria di un Istituto Comprensivo, la soggettività degli insegnanti e come possa esistere una discrepanza tra la cultura valutativa dei docenti e quella posseduta e percepita dai genitori.

Il secondo dirigente intervistato invece ha esposto come nel suo Istituto Comprensivo sia stata data rilevanza ad una visione della valutazione formativa tesa all'individualizzazione e alla personalizzazione degli apprendimenti costruendo un'omogeneità di pensiero e pratica tra i diversi team docenti; inoltre è considerata importante l'autovalutazione come pratica degli alunni che è "intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento" (Linee guida, 2020, p. 9).

Il terzo dirigente scolastico, nonostante anch'esso dichiarò che nel suo Istituto il ruolo della valutazione sia prettamente formativo e che l'O.M. 172/2020 abbia dato una grande spinta in questa direzione, denuncia il fatto che non vi sia continuità con la scuola secondaria di primo grado.

I dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi 4, 6, 7 e 8 hanno esplicitato quanto la funzione della valutazione si agganci alla didattica per competenze: "il processo valutativo assume caratteristiche particolari anche in base all'oggetto rispetto al quale viene attivato. [...] La scuola italiana sta metabolizzando un difficile passaggio culturale di pratiche dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze. [...] La valutazione degli apprendimenti non può per questo restare immutata" (Girelli, 2022, pp. 22-23). Per questo la valutazione degli apprendimenti di alunne e alunni inteso come insieme di competenze necessita un ruolo della valutazione che ne rispetti la complessità ma che

allo stesso tempo orienti le pratiche e il senso (Girelli, 2022). La didattica per competenze oggetto dei diversi Istituti è caratterizzata, da un punto di vista burocratico e orientativo anche dalla realizzazione di rubriche e curricoli di Istituto che hanno accompagnato e accompagnano quotidianamente gli insegnanti e le famiglie nell'attuazione e nella comprensione della valutazione e delle pratiche educativo-didattiche.

Per quanto concerne quanto affermato dal dirigente 5, la visione della valutazione propria del suo Istituto è sì formativa per gli studenti e per gli insegnanti ma anche per l'Istituto stesso, come base di confronto con gli altri Istituti in ottica migliorativa e di rete.

Il settimo dirigente intervistato ha evidenziato che, per quanto ci sia nell'Istituto grande attenzione alle competenze e al valore formativo dei processi valutativi, vi è consapevolezza della difficoltà ad attuare i grandi principi educativi proposti dalla valutazione formativa (soprattutto per quanto riguarda le visioni differenti degli insegnanti integrate con gli anni di servizio).

Infine, l'ultimo dirigente intervistato, oltre all'attenzione alla didattica per competenze e alla relativa valutazione precedentemente menzionata, ha messo in luce la presenza di una logica di condivisione propria di tutto l'Istituto Comprensivo, coinvolgendo i genitori nel processo educativo con attenzione al linguaggio, alla condivisione e al fornire guida e supporto attraverso una documentazione sulla valutazione co-costruita e messa a disposizione in quanto questa è considerata aspetto importante e delicato. È dimostrato pertanto grande rispetto per la valutazione e per gli attori che ne prendono parte.

La terza domanda è stata fatta con l'intenzione di comprendere **“Cosa ha fatto di specifico per introdurre nel Suo Istituto questa nuova modalità di valutazione”**. Le risposte dei dirigenti hanno messo in luce la grande mole di impegno e lavoro da parte degli insegnanti organizzati in gruppi di lavoro operativi per cercare di dare avvio, anche se non senza difficoltà, ad un cambiamento massivo.

Dirigente Scolastico 1 (Ambito 6)

“Abbiamo creato un gruppo di lavoro che ha approfondito la tematica e ha preparato via via i diversi step. In un primo momento abbiamo definito gli obiettivi da raggiungere e abbiamo valutato il raggiungimento limitandoci a mettere i livelli di apprendimento che sono indicati nell'allegato all'O.M.. In un secondo momento, nello scorso anno scolastico 2021-22, abbiamo lavorato molto per declinare gli obiettivi in maniera più precisa, per definire i traguardi misurabili e per definire anche le modalità di valutazione e il raggiungimento di questi obiettivi. Naturalmente i livelli rimanevano definiti come in partenza. In questo percorso il gruppo di lavoro si è confrontato con i dipartimenti e successivamente si è passati attraverso il collegio per la definizione della scheda di valutazione (praticamente tutti i vari step che sono stati necessari anche in base alla normativa). Questo lavoro ha prodotto poi in quest'anno scolastico, la necessità di ridefinire il curricolo verticale: è stato quindi un anno di lavoro anche con esperti esterni che ha coinvolto infanzia, primaria e secondaria perché abbiamo ritenuto (e su questo abbiamo lavorato molto) che l'innovazione/il cambiamento del metodo di valutazione della primaria non potesse prescindere dal percorso che viene fatto prima dall'alunno e dal percorso che viene fatto dopo. Quindi quest'anno, anche a volte mescolando i docenti dei tre ordini di scuola, abbiamo lavorato proprio sulla rimodulazione e adattamento del curricolo verticale.

Detto questo non siamo arrivati all'ottimale per cui tutti i docenti hanno cominciato secondo questa modalità ma c'è ancora lavoro da fare. Noi abbiamo anche veicolato tutte queste novità con le famiglie però la pandemia ci ha molto limitati. Il contatto con le famiglie è stato ridotto per i motivi che conosciamo e quindi passare attraverso degli articoli pubblicati sul sito o dire attraverso una circolare ciò che sta avvenendo, non ha la stessa efficacia di riunire in assemblea, classe per classe, modulo per modulo o plesso per plesso e spiegare loro tutto quanto. Ci ripromettiamo il prossimo anno di lavorare anche su questo.”

Dirigente Scolastico 2 (Ambito 7)

“Io sono qua dal 1° settembre ma sicuramente ci sono stati dei corsi di formazione ovviamente seguiti dalle docenti, e ci sono poi stati i vari consigli. Poi noi stiamo attenti anche a proposito di curricolo di Istituto agli incontri verticali perché comunque la valutazione, anche se poi sono mondi diversi diversificati tra la primaria e la secondaria di 1° grado, non bisogna mai dimenticare che è inserita in una scuola che fa parte di un ciclo unico (cosa non facile perché ci sono tra docenti diversi punti di vista). Non è sempre facile far capire che è un ciclo univoco che

parte dalla primaria e termina con l'esame di stato della terza secondaria di 1° grado. A questo proposito, oltre a corsi di formazione e incontri poi sono molto importanti i dipartimenti in verticale dove si comunica. Io vorrei, anche se ancora non so quanto sia nella cultura di questa scuola perché sono qui da troppo poco, però vorrei non fosse soltanto quando c'è il passaggio tra 5^ primaria e 1^ secondaria una semplice informativa finale, un passaggio delle consegne ma che ci fosse durante gli anni un'attenzione, un colloquio un confronto costruttivo anche verticale che non si limiti al termine dell'anno e al passaggio tra un anno scolastico e l'altro."

Dirigente Scolastico 3 (Ambito 5)

"Siamo partiti individuando il gruppo di lavoro che ha fatto formazione, ha cercato quindi di approfondire aderendo alle proposte formative avviate dall'USR Veneto, gruppo che continua tutt'ora ad approfondire le tematiche e ad essere elemento di riferimento per i colleghi all'interno dei diversi dipartimenti oppure anche in collegio docenti. Questo gruppetto trainante ci crede e lo fa con entusiasmo; allo stesso tempo si rende conto che non è ancora tutto risolto. Ci siamo resi conto, comunque, che ci siano degli elementi trainanti che si formano ma che anche il collegio docenti a questo punto deve fare un salto di livello e quindi abbiamo organizzato per fine di quest'anno scolastico un corso di formazione con una docente preparata che ha già tenuto corsi molto apprezzati nel territorio, corsi a cui hanno partecipato anche docenti del gruppo di lavoro. Cerchiamo di andare avanti insieme perché altrimenti c'è una scollatura, un divario enorme tra chi si sta formando e sta veramente sperimentando l'innovazione nella quotidianità e chi invece in qualche modo subisce e resta ai margini. Abbiamo anche provato a provocare il collegio della scuola secondaria perché inizialmente, quando è arrivata questa nuova legge ne abbiamo parlato in collegio ma era il 2020 e le cose sono andate per altre strade ovvero il collegio ne ha sentito parlare ma in modo molto marginale perché la riflessione coinvolgeva i docenti della primaria e quindi ne parlavamo prettamente nei dipartimenti e nei gruppi di collegio per ordine di scuola. Nel mese di febbraio o inizio marzo abbiamo organizzato un incontro tra il gruppo di lavoro della scuola primaria e il collegio della scuola secondaria con questa idea: non è possibile che la secondaria non sappia come è stata proposta la valutazione ai ragazzi e non è possibile che non ne tenga conto nel momento in cui loro passano dalla quinta elementare alla prima media. È stato un momento bellissimo perché finalmente ho visto persone alzare la mano ed esporsi ed esprimere tutta la propria contrarietà. È stato un collegio molto acceso, il gruppo di lavoro ha cercato di difendere l'innovazione e le novità introdotte mettendo anche in evidenza contestualmente le criticità che nessuno vuole nascondere. Alla scuola media la cosa fa molta paura anche se devo

dire che molti di loro accompagnano già il voto al giudizio e quindi sono già molto più in linea di quanto si possa immaginare. Nelle prove di verifica loro di solito aggiungono, annotano elementi (soprattutto in italiano, nei temi) e quindi ci sono già delle contaminazioni però la prospettiva e la realtà è molto diversa.”

Dirigente Scolastico 4 (Ambito 6)

“Fin da subito, dopo l’emanazione della circolare avvenuta il 4 dicembre, la settimana successiva c’è stato un collegio docenti dov’è stato presentato il documento ministeriale con le novità per quanto riguarda l’aspetto valutativo con giudizi. Vista l’imminenza delle feste natalizie e dei progetti in corso è stato rinviato al primo dipartimento avvenuto il giorno successivo al rientro a scuola a gennaio per l’analisi della circolare stessa accompagnata da documenti prodotti dal sottoscritto di spiegazione e chiarimento dei vari passaggi sulle competenze, processi, prodotti le differenze, l’eventuale equiparazione e passaggio (che non si dovrebbe fare) tra voti a giudizio, ecc. Poi in quel dipartimento è stato elaborato un primo documento bozza di valutazione per il primo quadrimestre provvisorio perché la stessa circolare dichiarava che nei primi due anni si poteva mantenere un documento di valutazione di passaggio e poi a febbraio abbiamo costituito nel primo dipartimento i gruppi di lavoro ogni 15 giorni dove tutti i docenti della scuola sono stati suddivisi in gruppi di lavoro e abbiamo provveduto allo studio approfondito della circolare nonché all’elaborazione delle nuove rubriche di valutazione sulla base dei giudizi. Sono stati fatti 5 interventi e poi per la redazione/ridefinizione della pagella di valutazione finale è stato fatto un altro dipartimento a maggio. Quindi in totale sono stati fatti 6 incontri per gruppi di lavori avendo coinvolto tutti i docenti della primaria (sia curricolari che di sostegno).

Tutti i dipartimenti e i gruppi di lavoro li ho sempre introdotti io presentando un cappello del lavoro precedente, nonché rispondendo alle domande e quindi la formazione anche se non è stata proposta come pacchetto di formazione, è stata sempre proposta da me come dirigente facendo il punto della situazione e, in base alle revisioni dei lavori svolti fino alla fase precedente, rispondendo a domande. Quindi di per sé erano incontri sia produttivi che formativi e quindi possiamo considerarli come una formazione interna accompagnatoria agli interventi. Una formazione specifica è stata promossa dall’RTS (cioè dal centro formazione della scuola polo) e moltissimi dei docenti, sulla base del monitoraggio fatto a fine giugno circa la formazione svolta da tutti i docenti dell’Istituto, hanno partecipato (un buon 70%).”

Dirigente Scolastico 5 (Ambito 6)

“Abbiamo fatto degli incontri collegiali dove noi docenti abbiamo analizzato insieme tutte le dimensioni che fanno parte di questa nuova valutazione, quindi la oggettiva, la soggettiva e l’intersoggettiva. Poi noi tutti insegnanti dell’IC abbiamo partecipato a dei webinar dove ci veniva spiegato cosa si intendeva per la nuova valutazione e anche come veniva declinata nel registro elettronico perché ci siamo trovati a cambiare anche lì.”

Dirigente Scolastico 6 (Ambito 5)

“Quando è intervenuta la modifica della valutazione nella scuola primaria, ulteriormente un’insegnante referente si è resa disponibile per seguire la formazione ministeriale anche se molto teorica e non calata sul pratico, e poi questa insegnante, insieme ad un altro piccolo gruppo di 3 insegnanti, si è data da fare per approfondire le tematiche. Dopo questo lavoro sono stati fatti dei momenti di confronto a livello collegiale, di plesso della scuola primaria, in cui si sono condivise le indicazioni per quanto riguarda la valutazione finale di livelli indicati dal ministero (base, intermedio, ecc.) che sono ancora in fase di aggiornamento perché stiamo ancora attendendo la versione definitiva del documento di valutazione. Tutto questo lavoro è stato fatto da questo gruppo di lavoro che ha condiviso con le insegnanti della primaria le modalità per quanto riguarda la valutazione finale. Per quanto riguarda invece la valutazione in itinere si è deciso proprio di rivoluzionare la modalità perché penso avrà già sentito altri miei colleghi delle altre scuole, una delle grosse difficoltà all’inizio è stato anche l’adeguamento a livello informatico perché abbiamo il registro elettronico (chi ha Nuvola, chi Spaggiari o altre cose) e quindi c’era anche l’adattamento a livello di interfaccia: cosa potevano vedere i genitori, come possiamo inserire... è diventato macchinoso perché tutti i registri erano tarati su materia-voto alla fine. Quindi questo ha fatto sì che gli insegnanti, per le valutazioni in itinere hanno adottato il sistema di controllare le valutazioni suddividendo obiettivi, nuclei e poi anche le situazioni secondo il tipo di prova (nota, non nota), risorse (sono state date dall’insegnante oppure reperite autonomamente), autonomia, continuità (il lavoro del ragazzo è stato continuo o discontinuo); cioè per ogni valutazione si sono presi in esame vari aspetti che sono stati sgranati attraverso questi indicatori che poi alla fine il lavoro di sintesi è molto più difficile ma si cerca di avere una fotografia. O anche la scuola secondaria di primo grado si adegua a questo tipo di valutazione o parliamo lingue diverse e non ci si capisce.”

Dirigente Scolastico 7 (Ambito 7)

“Una prima azione è stata con i docenti per capire almeno l’ordinanza e il senso del suo collegarsi perché l’ordinanza è un ramo della legislazione principale e questo è stato un primo tassello da mettere in chiaro; cioè, non sta cambiando la misurazione della scuola, non sta cambiando nemmeno la valutazione ma sta cambiando l’espressione ovvero come esprimo la valutazione intermedia e finale. Ed è una prima riflessione che abbiamo fatto perché poi come arrivo a quell’espressione? Con i 4 livelli, con il giudizio descrittivo e ci posso arrivare con materiale molto variegato: quindi con la misurazione che può essere su prove oggettive, strutturate, semi strutturate o su prove destrutturate con delle tabelle di osservazione e poi arrivo alla valutazione. [...]. Questa è stata una grande riflessione fatta a livello di collegio docenti, anche per motivare ad una valutazione che poi trovasse nella secondaria un suo inserimento nello sviluppo valutativo. Tutto sommato il decreto 62 (si riferisce al D.L. 62/2017) non è stato stravolto ma è stato soltanto definito come si esprime questa espressione possa giovare a chi sta affrontando il percorso scolastico. L’altro aspetto è la comunicazione con le famiglie, che non è ancora finito perché le famiglie hanno un retroterra culturale che le porta a semplificare mentre noi cerchiamo di sviscerare i problemi, tanto che tendono ancora a chiedere “ma allora è sufficiente?” ecc. Un terzo aspetto, ma su questo ancora stiamo lavorando molto, una volta che io esprimo a livello intermedio e finale la mia valutazione secondo quello che dice l’ordinanza, poi durante i periodi didattici, come mi comporto con i quaderni, le prove di verifica e con tutto quello che produce l’alunno? Abbiamo avuto una buona parte di docenti che si sono sforzati ad applicare la narrazione e quindi accompagnare la correzione di una prova con qualcosa di descrittivo che potesse esplicitare la situazione in cui si trovava a livello di insegnamento-apprendimento l’alunno o l’alunna. Lavoro sul quale resta molto da fare che però è un lavoro culturale. Dobbiamo cambiare prima dentro di noi per poter esprimere quanto la legge ci mette a disposizione.”

Dirigente Scolastico 8 (Ambito 7)

“Siamo arrivati a condividere un documento vero e proprio sulla valutazione, chiamiamolo un “regolamento” che poi inseriremo nel PTOF e nel quale si è esplicitato tutto quello che riguarda la valutazione nel nostro Istituto e che la norma in parte richiede. Questo documento, che ancora è in bozza, è composto da una base che ho fatto io e poi ho fatto lavorare una commissione: all’interno ha un inquadramento teorico, nell’ottica che chiunque legga possa capire (in particolare il genitore) che cos’è la valutazione, a cosa serve, cosa si valuta, la normativa di

riferimento, il glossario di riferimento anche perché alle volte diamo per scontate alcune cose ma capita che anche alcuni docenti non conoscano alcune sfumature, però almeno per un utente medio ci siano indicazioni sull'abc (cos'è una conoscenza, un'abilità, una competenza, ecc.). Poi si tratta della valutazione nella scuola primaria, come si procede all'attribuzione dei voti, in seguito la valutazione alla scuola secondaria e quant'altro specificando tutto (valutazione iniziale/formativa/sommativa, prove aperte/chiose, vari tipi di verifica, i criteri di valutazione che sono stati stabiliti, i livelli, le competenze, il comportamento, i criteri di non ammissione alla classe -per la secondaria-). Questo documento quindi, al quale ho lavorato io e una commissione sia di primaria che di secondaria, lo controllerò, farò una circolare e lo metterò in vista per tutti i docenti in modo che ognuno potrà fare le proprie osservazioni o revisioni, se necessario faremo un incontro di settore e poi se non ci saranno altre cose lo porteremo in collegio, verrà approvato e poi inserito nel PTOF diventando cocente per tutti. Siamo arrivati ad avere un documento al quale un po' tutti si uniformano soprattutto nella scuola media in quanto è dove ci sono i maggiori problemi a garantire una certa equità."

I dati rilevati grazie alle interviste sono stati sintetizzati, analizzati in modo sistematico e presentati in modo schematico nella tabella seguente (tabella 5). Verranno analizzati in modo discorsivo e approfondito nel testo sottostante.

ANALISI DEI DATI								
Cosa ha fatto di specifico per introdurre nel Suo Istituto questa nuova modalità di valutazione?								
	DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8
Creazione di gruppi di lavoro mirati all'approfondimento dell'ordinanza e incontri di confronto collegiali.	x	x	x	x	x	x	x	x
Definizione degli obiettivi e dei relativi livelli in modo provvisorio durante l'a.s. 20-21.	x			X (per dipar time nti)				

Approfondimento e perfezionamento nella definizione di obiettivi, traguardi e livelli (elaborazione di nuove rubriche sulla base dei giudizi descrittivi).	x			x		x		
Coinvolgimento del Collegio Docenti (per approvazione della nuova scheda di valutazione e condivisione di intenti).	x		x	x			x	
Ridefinizione, negli anni successivi, del curriculum verticale.	x	x						
Frequenzamento di corsi di formazione.		x	x	x	x	x	x	
Creazione di occasioni di dialogo con la secondaria di primo grado.	x	x	x				x	x
Definizione di una scheda di valutazione provvisoria.	x			x				
Adeguamento del registro elettronico.						x		
Creazione di un documento sulla valutazione condiviso con le famiglie (e inserito nel PTOF).								x

Tabella 5: Analisi dati circa la terza domanda posta ai Dirigenti Scolastici

Le risposte a questa terza domanda sono state più o meno ricche di dettagli ma in qualche modo hanno esplicitato un'uniformità sia d'azione sia in merito ad alcune preoccupazioni proprie dei dirigenti scolastici e dei docenti stessi.

Tutti gli Istituti Comprensivi che sono rientrati nel campione di ricerca, chi con più metodicità e sistematicità e chi meno, si sono organizzati per gruppi di lavoro per far fronte in modo tempestivo alle modifiche apportate dalla nuova Ordinanza. Ogni dirigente scolastico ha manifestato inoltre grande preoccupazione e parziale disappunto con la totale mancanza di continuità tra gradi scolastici (problematica già menzionata nelle pagine precedenti) e questo è stato in un certo qual modo motore di spinta, in seno all'autonomia scolastica promulgata con il D.P.R. 275/99, verso alcune azioni collegiali che, non fermandosi alla critica, si sono spinte alla condivisione dei diversi metodi valutativi. In particolare, gli Istituti Comprensivi 1, 2, 3, 7 e 8 hanno organizzato Collegi

Docenti e occasioni di dialogo dedicati appositamente alla discussione e alla condivisione della nuova normativa cercando un punto in comune, una sorta di legame che potesse rendere maggiormente descrittiva anche la valutazione numerica presente alla scuola secondaria di primo grado.

Tornando al lavoro che è stato svolto dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici, i dati ci mostrano come ci sia stato inizialmente un lavoro di studio della normativa e una successiva suddivisione dei compiti per la produzione in primo luogo dei documenti provvisori (rubriche e documenti di valutazioni) che via via sono andati perfezionandosi grazie alla partecipazione del personale a corsi di formazione sia interna che esterna (proposta dall'U.S.R., dai webinar ministeriali e dalle scuole polo). È importante sottolineare come anche i team digitali dei vari Istituti abbiano dovuto lavorare per l'adattamento dei registri elettronici (compito oneroso).

Meritano attenzione i dati forniti dal dirigente 3 e dal dirigente 7 i quali hanno evidenziato come oltre alla formazione iniziale, vi sia necessità di formazione continua che vuole coinvolgere tutti gli insegnanti per procedere in modo unitario evitando scollature tra stili di insegnamento all'interno di uno stesso Istituto. In modo specifico è emerso per quanto riguarda l'Istituto Comprensivo 7 un modus operandi che, a partire da un'analisi molto approfondita degli aspetti dell'Ordinanza e delle Linee guida, ha le caratteristiche dell'ottica sistemica connotata inoltre da grande riflessività all'interno del gruppo di lavoro.

Il primo dirigente intervistato ha parlato inoltre del tema della condivisione con le famiglie circa le novità introdotte, tematica che verrà approfondita con le risposte alla domanda successiva.

L'ultima domanda relativa in modo esclusivo e specifico alle scuole pubbliche riguarda una componente essenziale di tutti i processi educativo-didattici: la famiglia. La valutazione dovrebbe riuscire a "migliorare il principio dialogico" (Bonaccini, 2018, p. 57) tra le agenzie educative, perciò, la domanda posta ai dirigenti è stata: **"Come viene comunicata la valutazione alle famiglie?"**.

Dirigente Scolastico 1 (Ambito 6)

“Quando è stato il momento di comunicare che il sistema valutativo era cambiato lo abbiamo detto. Siamo stati sfortunati tutti quanti poiché eravamo in piena pandemia e c’erano altre urgenze in quel momento quindi per carità lo abbiamo fatto forse più in maniera formale che sostanziale. Poi è arrivata la nuova scheda di valutazione e lì lo abbiamo spiegato alle famiglie (anche lì non potendo incontrarle abbiamo mandato a casa del materiale) e lo scorso anno abbiamo lavorato anche negli incontri con i genitori e ogni singolo docente o team ha lavorato per far passare questa idea. Ripeto, qui su questo versante rimane comunque della strada da fare.”

Dirigente Scolastico 2 (Ambito 7)

“Ovviamente attraverso il registro elettronico, attraverso la comunicazione delle valutazioni dopo gli scrutini e anche poi attraverso un confronto costante a volte anche di carattere informale (non solo sempre di carattere formalizzato) con le famiglie dei ragazzini che effettivamente presentano qualche problema particolare. A questo scopo poi le varie coordinatrici di plesso, quando c’è una situazione particolarmente delicata magari in cui, anche vista l’età, l’aspetto emotivo/affettivo/psicologico può incidere sul rendimento, fanno anche dei colloqui dove presenzia anche io e c’è un affrontare il problema in maniera circostanziata ed adeguata. Però credo siano le modalità tipiche di tutti i comprensivi.”

Dirigente Scolastico 3 (Ambito 5)

“Uno degli aspetti spinosi è per esempio il registro elettronico. Nel registro elettronico ci sono modalità diverse ma avremmo bisogno di una comunicazione snella che non costringa i docenti a stare ore al pc per trascrivere completamente i giudizi e riportarli. Abbiamo adottato una soluzione temporanea che in realtà non va bene che è una forma di mediazione, di compromesso: usiamo degli acronimi che sono interpretabili solamente con una legenda alla mano. Una legenda che fa riferimento a dei livelli e una qualità delle prestazioni piuttosto che alla quantità e però mi rendo conto che non è ancora una soluzione che funziona. In altre realtà hanno sperimentato modalità di comunicazione diverse ma altrettanto complesse e devo dire che tanti genitori apprezzerebbero anche un ritorno al voto in quanto fanno fatica ad orientarsi. I giudizi comunque vengono riportati nelle prove di verifica, soprattutto nelle prove di Istituto e nelle prove più importanti mentre nei quaderni ovviamente non viene riportato il voto; nella valutazione inter-quadrimestrale e quotidiana vengono messe delle annotazioni assolutamente diverse tra un

docente ed un altro (chi mette aggettivi, chi stelline, chi segnali, chi fa invece giudizi molto particolari -come dovrebbero essere- ed è una questione su cui continuare a crescere)."

Dirigente Scolastico 4 (Ambito 6)

"La valutazione alla famiglia è sempre stata spiegata dai docenti all'interno dei consigli di interclasse e in occasione delle riunioni; poi nelle riunioni per le iscrizioni che si tengono a dicembre io ho introdotto un riquadro sulla valutazione; poi attraverso le circolari e la documentazione presente nel sito internet. Fondamentale è che il protocollo di valutazione che era stato redatto nel 2013-14, è stato adattato alla valutazione per giudizi nel 2021."

Dirigente Scolastico 5 (Ambito 6)

"Viene comunicata tramite la scheda di valutazione ogni fine quadrimestre, poi abbiamo le verifiche in itinere che facciamo in classe che vengono consegnate a casa o messe nei quaderni quando vengono fatte le prove. I genitori così hanno riscontro oggettivo."

Dirigente Scolastico 6 (Ambito 5)

"In fase iniziale della normativa, prima del documento di valutazione di febbraio 2021, abbiamo fatto sia un incontro con le famiglie per spiegare (ovviamente con tutte le limitazioni del caso perché poi c'è stato anche il covid in mezzo) e anche degli incontri a distanza per illustrare la direttiva ministeriale di dicembre; come scuola ho preparato un video esplicativo da caricare sul sito anche abbastanza facile da interpretare con disegni e animazioni per cercare di far capire questo. Poi anche l'anno successivo abbiamo fatto una presentazione alle famiglie. Ovviamente non abbiamo raggiunto tutti i casi perché ovviamente vengono alle riunioni sempre i soliti motivati e interessati mentre gli altri non sono presenti. Forse la realtà in cui opero è particolare in quanto diversa da un contesto di città o di grosso agglomerato e tutto sommato sono scuole piccole, di paese e quindi c'è anche un contatto più diretto con i docenti e meno distaccato come può essere un plesso un po' più grosso. Questo è stato l'approccio iniziale."

Dirigente Scolastico 7 (Ambito 7)

"C'è stato un documento ufficiale, quindi anche quest'anno una circolare esplicativa però sappiamo che le parole servono fino ad un certo punto e poi è stata fatta un'azione a livello di assemblee di classe all'interno delle quali si è cercato di spiegare, motivare e di far capire"

l'importanza di cambiare culturalmente la modalità di approccio alla valutazione perché questa diventi formativa e perché valga la pena valutare, per non dire quello che non va ma per dire tutti i passettini in avanti che si stanno facendo. Noi siamo per la promozione totale della persona perché ogni persona ci stupisce ogni giorno per le risorse che può mettere in campo e che noi non ci aspettavamo. Siamo poi riusciti quest'anno a tornare ai colloqui in presenza, e quindi a guardare negli occhi i genitori e ad avere una relazione diretta e non mediata. Ci sono i passaggi formali che rimangono ovvero la scheda di valutazione che sappiamo può essere personalizzata in questo momento purché contenga gli elementi minimi che l'ordinanza prescrive. Il dato positivo è il ritorno alla relazione diretta con i genitori e quindi a una comunicazione senza mediatori tecnologici. Poi le valutazioni vengono comunicate con i colloqui e attraverso il registro elettronico."

Dirigente Scolastico 8 (Ambito 8)

"Noi abbiamo dato in data 6 dicembre 2022 una comunicazione scritta ufficiale nella quale vengono informati i genitori circa le nuove modalità e viene riportata un po' la normativa. Il problema grosso è stato che se, viste le premesse di prima, la valutazione era complessa per noi insegnanti e dirigente per quanto riguardava sigle e quant'altro, per i genitori lo è ancora di più. Si sono trovati sempre ad avere giudizi dei quali non capivano bene e il problema era che magari loro avevano i livelli riportati nel documento però gli insegnanti nelle verifiche e quant'altro usavano ancora ottimo, distinto ecc. che sono cose diverse. Magari da una parte alcune prove vanno a valutare le competenze mentre da altre alcune verifiche vanno effettivamente a valutare obiettivi e contenuti; non sempre si fanno delle prove per competenze. Attraverso questa circolare quindi abbiamo cercato di dare una spiegazione e comunque spiegare in linea di massima un certo tipo di concordanza tra ciò che i genitori vedono nel quaderno e i metodi di valutazione degli insegnanti e abbiamo cercato di sottolineare che il voto intermedio e finale non deriva mai da una media aritmetica di queste cose qua ma che c'è un percorso e che sono molteplici i fattori che concorrono alla valutazione finale."

Per quanto riguarda l'analisi sistematica dei dati circa le risposte dei dirigenti in merito a quest'ultima domanda riferita in modo esclusivo a ciò che riguarda la scuola pubblica, si può far riferimento alla tabella sottostante (tabella 6) e alla successiva analisi discorsiva.

ANALISI DEI DATI								
Come viene comunicata la valutazione alle famiglie?								
	DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	DS8
In pandemia, ma non solo, attraverso del materiale mandato a casa o caricato sul sito di Istituto (comunicazioni scritte, circolari, video).	x			x		x	x	x
Da quando è stato possibile realizzare incontri in presenza si è comunicato anche grazie ai consigli di classe, interclasse e ai colloqui.	x	x		x		x	x	
Attraverso vie formali quali la scheda di valutazione, il registro elettronico, diario, libretto delle comunicazioni, prove di verifica, quaderni.		x	x	x	x		x	x
Comunicazione costante con le famiglie, talvolta anche di carattere informale.		x						

Tabella 6: Analisi dati circa la quarta domanda posta ai Dirigenti Scolastici

Dalle risposte fornite dai diversi dirigenti scolastici si evince un quadro abbastanza differenziato da realtà a realtà anche se ogni Istituto Comprensivo preso in causa ha posto attenzione agli aspetti formali relativi alla comunicazione della valutazione alle famiglie cercando di “assicurare agli studenti e alle famiglie un’informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 13). I dati forniti dai dirigenti 1, 6, 7 e 8 hanno reso esplicito quanto attuato immediatamente dopo l’emanazione della normativa ossia la realizzazione di documentazione ufficiale esplicativa, incontri online tra famiglie e insegnanti e, nel caso dell’Istituto 6, è stato realizzato e condiviso sul sito d’Istituto un video di spiegazioni. Nei mesi successivi all’emergenza stretta dovuta alla pandemia, quasi tutti gli Istituti hanno proposto incontri in presenza con le famiglie in

modo da spiegare sia la nuova normativa che le sue finalità; in particolar modo è rilevante l'attenzione che l'Istituto 7 ha posto nel valorizzare il carattere formativo della valutazione attraverso i giudizi descrittivi mettendone in luce gli aspetti positivi anziché le criticità. Chiaramente molti dei dirigenti intervistati hanno dichiarato di aver necessariamente lasciato libertà ad ogni team di comunicare le valutazioni e i loro significati e, entrando ancor più nel particolare, ad ogni insegnante appartiene l'onere e l'onore dell'utilizzo del registro elettronico (strumento che ha in sé delle complessità sia per le famiglie che per gli insegnanti, come riportato dal dirigente 3).

Per quanto riguarda invece la comunicazione con le famiglie circa le valutazioni delle varie prove, dai dati raccolti è emerso che le principali modalità sono i colloqui, il registro elettronico appunto, dialoghi tra docenti e genitori tramite riunioni ed infine l'Istituto 2 riporta una particolare attenzione verso le alunne e gli alunni che presentano maggiori difficoltà organizzando così ulteriori incontri con le famiglie.

In conclusione, è evidente come la visione di ogni dirigente sia specifica anche se spiccano alcuni elementi comuni. L'attenzione verso la comunicazione della valutazione come momento centrale dei processi di insegnamento-apprendimento risulta essere una chiave d'accesso per l'alleanza educativa ma per fare ciò vi deve essere una "grammatica condivisa" (Nigris Agrusti, 2021, p. 122) della valutazione. Questa deriva dalla condivisione di "simboli, regole e significati che permettono agli insegnanti, agli studenti e ai genitori di intendersi su come porre in relazione parole e azioni" (Nigris Agrusti, 2021, p. 122) e ciò è emerso nei diversi Istituti che si sono premurati di redigere documenti di spiegazione, anche terminologica, e video facilmente reperibili e fruibili nel sito di Istituto.

L'ultima domanda posta ai dirigenti scolastici ha approfondito e introdotto un allacciamento fondamentale con le strutture di istruzione parentale cercando risposte in merito alla valutazione dei bambini e delle bambine che non hanno frequentato la scuola pubblica. Le domande poste sono state tre: **"Il Suo Istituto ha accolto bambini e bambine per la valutazione finale d'anno che provengono da realtà di istruzione parentale? Se sì, con quali modalità? Se no, cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?"**.

Prima di addentrarci nelle diverse risposte fornite dai dirigenti, sono necessarie due precisazioni: in primo luogo, per la diversità e la ricchezza delle risposte in questo caso ci sarà un'analisi discorsiva dopo ogni estratto di intervista; in secondo luogo, per poter avere uno spaccato sistematico e sintetico circa i dati rilevati, si può far riferimento alla tabella 7 (p. 89).

Dirigente Scolastico 1 (Ambito 6)

“Su questa domanda ci siamo confrontati con la vicaria e abbiamo detto che va a cogliere uno dei problemi su cui stiamo riflettendo in questa fase dopo la conclusione delle iscrizioni che ha visto in una città su 190/200 bambini circa una ventina di bambini che non sono da nessuna parte e quindi immaginiamo che siano in istruzione parentale (10%). Il fenomeno si sta diffondendo in termini, io uso il termine, “preoccupanti” e mi assumo la responsabilità di questo termine perché dal mio punto di vista non è la strada migliore da percorrere. Detto questo, dunque, è un fenomeno in crescita sia nella città (10%) che in vallata (con contrade e zone disperse) che vedono la chiusura dei plessi piccoli e sostituiscono il plesso scolastico statale con l'educazione parentale per non portare i bambini lontani da casa e avere questa problematica.

A scuola abbiamo avuto esperienza di valutazione di bambini che avevano fatto il percorso della scuola parentale sia per la scuola primaria che per la secondaria. Ma per la primaria l'abbiamo fatta alla fine dei 5 anni. Abbiamo costituito una commissione coprendo le diverse aree disciplinari e la commissione ha lavorato a partire dai programmi che sono stati presentati per la predisposizione dell'esame sia scritto che orale, ovvero delle prove scritte e un colloquio con gli alunni. Le difficoltà sono di 2 ordini, di due tipi: da un lato l'esame verte fondamentalmente sul programma che viene presentato e il programma non è sempre comprensivo o completo dei contenuti ma soprattutto degli obiettivi che pongono le Indicazioni Nazionali e ministeriali. Si lavora quindi sì su quello che viene presentato ma che, se dovessimo essere pignoli, dovremmo giudicare a prescindere dall'esito dell'esame insufficiente rispetto a quello che ci aspetteremmo da un alunno che conclude il percorso della scuola primaria.

L'altro aspetto che è di difficile gestione è il rapporto con le famiglie, con i genitori di questi bambini perché l'esame viene concepito con una certa insofferenza e come un semplice passaggio di tipo burocratico e quindi difficilmente si capisce se si fa qualche rilievo, se si dice che qualcosa è da ridefinire; si dà per scontato da parte delle famiglie che il percorso fatto sia quello ottimale e che l'esito dell'esame non può che essere positivo (non si discute neanche). Per cui c'è veramente

qualche difficoltà nel gestire il rapporto con i genitori. Va detto poi che diversi bambini, molti, di questa zona che hanno scelto l'istruzione di tipo parentale vanno a fare gli esami in scuole fuori provincia, in particolare nel Bresciano dove abbiamo visto esserci una scuola che si ripete, è sempre uguale, sempre quella. È una scuola paritaria dove vanno più alunni che risultano in istruzione parentale e che ce lo comunicano perché noi siamo la scuola statale di riferimento. Dal mio punto di vista, e qui è un'opinione assolutamente personale, l'istruzione parentale che si sta allargando a macchia d'olio come scelta, sia alla primaria che alla secondaria di 1° e 2° grado, deve essere normata in maniera più stringente da parte del ministero se non vogliamo correre il rischio che diventi l'alternativa più gettonata alla scuola statale con un impoverimento della dimensione relazionale e sociale che è non misurabile. C'è atteggiamento di sospetto nei confronti dell'istituzione pubblica. Se tu chiedi qualcosa sembra che lo chieda perché vuoi indagare e quasi giudicare le scelte quando invece la norma dice che il dirigente Scolastico di riferimento ha l'obbligo di chiedere determinate garanzie perché il percorso venga svolto in un certo modo. Arriva la comunicazione "per mio figlio abbiamo scelto l'istruzione parentale". La norma però ci dice altre cose e noi DS mandiamo le schede da compilare e la famiglia risponde "ma perché dobbiamo compilare questo/ ma voi non avete diritto di chiedere/ chi siete/cosa volete/ ecc.". Allora bisogna cominciare a dare delle regole e a pretendere tutti il rispetto di quelle regole altrimenti diventa il far west e pericoloso. Poi ci sono anche esperienze positive di gruppi di bambini che lavorano sodo con persone qualificate ma lì allora entra anche in gioco la capacità economica delle famiglie. Ma allora cosa vogliamo, creare delle disparità tra chi ha i soldi e può permettersi l'istitutore privato? Perché arriviamo lì e l'istitutore privato era del '700 per i nobili. Torniamo allora a quel tipo di istruzione? Io sono molto molto perplesso, anzi sono contrario."

Come si può notare questo dirigente si riferisce a realtà differenti, quella cittadina e quella di paesini e, ciò nonostante, la diffusione del fenomeno è in aumento. Il soggetto intervistato mette in evidenza due ordini di problemi legati alla valutazione: la difficoltà a valutare i programmi presentati dalle famiglie e le relazioni con quest'ultime che sembrano essere fondate sul sospetto e sul vicendevole giudizio in parte negativo, sinonimo della mancanza di un'alleanza educativa con i genitori come promulgato nelle Indicazioni nazionali del 2012. Da parte del dirigente, inoltre, c'è un riferimento alla differenza economica che potrebbe essere causa di iniquità nell'educazione dei bambini e delle bambine appartenenti a ceti economici differenti.

La valutazione di questi alunni si riferisce alla normativa riportata nel paragrafo 2.3 la quale prevede che, in caso di passaggio all'istruzione presso la scuola pubblica o paritaria o in caso di volontà dei genitori, per quanto riguarda la scuola primaria si debba sostenere l'esame di idoneità presso una scuola pubblica o paritaria (D.L. 62/2017). Già dalla prima intervista si nota che la tendenza delle famiglie che scelgono l'istruzione parentale per i propri figli sia quella di portarli in una scuola paritaria del bresciano per sostenere l'esame di idoneità non scegliendo l'Istituto Comprensivo di riferimento.

Dirigente Scolastico 2 (Ambito 7)

“Essendo qui dal 1° settembre sono un po' in difficoltà perché non ho uno storico circa l'accoglienza di bimbi e bimbe per la valutazione finale d'anno. Negli Istituti Comprensivi i numeri non è che siano straordinariamente alti però ci sono dei casi anche qui da noi, mi sembra 2-3 che hanno scelto l'istruzione parentale e non il percorso convenzionale. Sembra ed io cito altri dati, soprattutto dopo la fase pandemica che sia cresciuta questa tendenza anche perché sindromi ansioso-depressive sono sempre più diffuse tra i giovanissimi e i bambini addirittura.

Io per adesso non ho un'esperienza concreta però come direttrice per i ragazzi che si presentano per la valutazione finale d'anno è chiaro che il carattere formativo della valutazione deve essere tenuto in considerazione perché è chiaro che sono casi particolari. Poi sono i casi più disparati perché io ho avuto l'esperienza di tanti genitori che nella fase della pandemia, anche per non far vaccinare i figli hanno scelto di fare l'istruzione parentale e ora torneranno visto che si sono resi conto che le acque si sono calmate e non ci sono più dei vincoli o cose di questo genere.

La valutazione è chiaro che deve essere formativa perché i ragazzi hanno seguito percorsi diversi però a seconda dell'anno di primaria o secondaria, un minimo alle competenze e alle abilità bisogna verificarlo e valutarlo (anche senza una valutazione numerica) perché comunque è un percorso scolastico di cui si fanno carico i familiari, è previsto ma va certificato e valutato. I criteri dovrebbero effettivamente essere quelli di tener conto della particolarità di questo percorso ma senza dimenticare che delle basi ci debbano essere.

Cosa ne pensa di questa realtà educativa alternativa sempre più diffusa?

Intanto bisogna vedere caso per caso. Negli ultimi 2 anni a mio avviso c'è stata anche una coercizione, si può pensarla come vogliamo e io non voglio entrare nel merito del vaccino sì o no però alcune famiglie che avevano questa convinzione, loro malgrado sono dovute ricorrere a questa modalità; probabilmente credevano comunque nell'istituzione scolastica però c'era la

condizione della vaccinazione che non volevano affrontare. Discorsi generali è sempre pericoloso farli perché si cade nella generalizzazione. Se devo farne una di generalizzazione, io penso che l'istruzione debba avvenire all'interno di una scuola, di una realtà composta dai pari. È vero che a volte si organizzano i genitori in nuovi mondi e reti e quindi chissà, un domani potrebbe essere una nuova forma di istruzione per il futuro e la rete salvaguarderebbe la socializzazione e l'elemento del sociale in parte; ma poi il rischio è magari quello che ci siano delle selezioni e di non trovarsi di fronte alla realtà della scuola e della classe dove ci sono tanti mondi e tanti aspetti diversi. Il mio giudizio soggettivo è che non ho un parere favorevole, ai miei figli non la farei fare però rispetto le decisioni che possono essere prese e che possono avere le motivazioni più varie e disparate e non si può entrare nel merito della singola famiglia. L'importante è che poi il processo non sia una strategia di evitamento di quello che è il mondo scolastico ma che sia gestito con consapevolezza e coscienza dalle famiglie, cosa che non sempre succede perché a volte i ragazzi che escono dall'istruzione parentale magari non hanno né la preparazione né le competenze sociali e relazionali dei loro coetanei. Manca la parte del mondo dei pari, la componente dell'inclusione; a volte nella vita delle classi ci sono tante esperienze, risorse e possibilità di crescita che vengono fornite ai ragazzi che chiaramente se uno è gestito da un'istruzione strettamente anche personale (dai genitori) è tutta una ricchezza che viene a mancare”.

In questa seconda intervista, nonostante il dirigente in questione non abbia mai avuto l'opportunità di organizzare o partecipare ad una prova di idoneità di studenti/studentesse provenienti da istruzione parentale, sono emersi alcuni aspetti notevoli di interesse; innanzitutto, la forte connotazione formativa che deve permanere nella valutazione finale d'anno e la considerazione rispettosa per i percorsi di educazione e apprendimento alternativi. Emerge inoltre per la prima volta in modo chiaro il collegamento tra scelte mediche legate alla pandemia di Covid-19 e quelle educative, dato che nella Provincia di Vicenza è stato raccolto nel 2021 e che conferma quanto riportato dal dirigente.

Non potendo riportare l'esperienza personale in merito alla valutazione effettiva, l'intervistato però si è soffermato su una lunga riflessione personale in merito alla propria opinione circa le strutture di istruzione parentale rivelando che, pur considerando le differenze che caratterizzano le diverse situazioni di homeschooling, preferisce l'istruzione pubblica in quanto fornisce livelli di preparazione maggiori sia a livello di

conoscenze sia a livello di competenze includendo a gran voce quelle sociali ed esperienziali.

Dirigente Scolastico 3 (Ambito 5)

“Abbiamo 2 realtà completamente diverse, una è legata all’epoca pre-covid e quindi abbiamo ad esempio delle famiglie di nomadi ormai stanziali che per ragioni culturali non accettano di far frequentare i propri figli che vivono proprio in un contesto isolato e iper-protetto; li vediamo solo per l’esame a fine anno ed è un gruppetto stabile. Diciamo che in epoca della scuola primaria qualcosa riescono a fare e comunque considerando anche il criterio, la normativa sulla valutazione che prevede l’applicazione della mancata idoneità come una scelta, insomma alla primaria vanno avanti. Molto molto più difficile è il percorso alla secondaria dove a volte si bloccano; arrivano come ragazzini di 15-16 anni con a malapena il diploma di scuola primaria. Fenomeno nuovo è stato quello del periodo covid dove abbiamo avuto un discreto numero di ragazzini che hanno scelto l’istruzione parentale per tutta una serie di ragioni: per la paura del contagio, per la paura di essere coinvolti in tutte le procedure e le prassi legate alla riammissione a scuola, eccetera. Direi che il 99% di questi effettuano l’esame di idoneità presso una scuola di Brescia, che è una scuola paritaria che raccoglie tutte queste situazioni. Quindi non ci è mai capitato di concordare le modalità di valutazione in questi casi.

Cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?

Ne penso tutto il male possibile perché è un mondo sommerso che nel nostro territorio, a differenza di quanto succede per esempio nell’Alto Adige, non è ancora così ben definito, classificato anche se so che l’USR sta cercando di venirne a capo e di farci un pensiero. Se alcuni di questi bambini frequentano scuole alternative in cui l’insegnamento è comunque strutturato e soprattutto c’è la possibilità di avere dei docenti qualificati in tutti gli ambiti e le discipline va bene e soprattutto se gli alunni hanno la possibilità di crescere in un contesto che garantisce anche l’aspetto sociale, la socialità, il confronto, lo scontro e la crescita insieme agli altri. La mia paura è invece che alcuni di questi ragazzini restino a casa e abbiano il tutore a casa e manchi loro l’aspetto della socialità e io questa cosa la trovo di una gravità inaudita perché, quando loro prima o dopo troveranno, pretenderanno di essere inseriti con i propri coetanei, non avranno sviluppato e si troveranno sprovvisti e sprovvisti delle abilità sociali necessarie. Poi ogni genitore però ha la responsabilità delle scelte che ha fatto. Ripeto, io non conosco la realtà delle scuole parentali o, meglio, la conosco solo per sentito dire e quindi non mi azzardo a esprimere giudizi; ritengo che la

nostra scuola sia una scuola di qualità e che offra un sacco di opportunità pur con tutte le fragilità e i limiti che ha. Fare delle scelte alternative è sempre un rischio.”

Questo dirigente scolastico mette in luce l'esistenza di due realtà differenti ovvero quella di famiglie di nomadi che tradizionalmente istruiscono i propri figli privatamente e quella del fenomeno in crescita dell'homeschooling. Anche questo Istituto Comprensivo non ha avuto la possibilità di effettuare la valutazione finale d'anno in quanto anche questo dirigente dichiara che una sostanziosa percentuale di alunne e alunni si reca presso una scuola paritaria a Brescia per l'esame di idoneità.

In merito alle opinioni personali del soggetto intervistato, i dati mostrano una forte predisposizione negativa verso le strutture di istruzione parentale principalmente per la mancanza della socialità e di conseguenza dello sviluppo di competenze sociali e civiche che sono essenziali nella vita di ogni persona.

Dirigente Scolastico 4 (Ambito 6)

“Sì, ne abbiamo accolti. Le modalità seguono semplicemente le loro richieste. Ne abbiamo avuti due l'anno scorso, una alla primaria e una alla secondaria. Poi ne abbiamo accolto un altro nel 2021 che aveva fatto la seconda primaria. Per quanto riguarda le modalità, non avendo molte richieste, accogliamo chiunque faccia domanda in quanto, non essendoci richieste esose, non mettiamo dei criteri per contenere i numeri. Per la primaria invece il sistema di valutazione l'ho sperimentato io nel 2013 quando abbiamo avuto un caso di richiesta parentale abbastanza complesso e su consiglio dell'allora provveditore, ho omologato la prova d'esame a quella della terza media; nello specifico ho predisposto che ci fosse la stessa documentazione che era necessaria per l'esame di terza media. In sostanza prima di tutto il collegio docenti nomina la commissione di valutazione che è sempre formata da 3 persone e il dirigente (o funzione di delega); successivamente, il giorno precedente l'esame si fa la riunione preliminare prima delle prove, nella quale la commissione si riunisce e stabilisce i contenuti, le modalità e gli orari inerenti allo svolgimento delle prove; la mattina seguente si passa ai contenuti dove le insegnanti utilizzano le verifiche finali applicate alle classi previste (abbiamo sempre avuto bambini fino alla terza primaria, mai avuti di 4^a o 5^a). Quindi il testo di italiano ha lo stesso grado di difficoltà dei testi impartiti nelle verifiche finali di maggio, comprensione e lettura stessa cosa e matematica era pari pari.

Per quanto riguarda i colloqui, dipende dall'alunno/a. Abbiamo avuti colloqui poveri dove l'alunno ha dimostrato di aver appreso poco o nulla mentre l'anno scorso abbiamo avuto un'alunna di seconda che aveva portato delle UDA rappresentate in grandi cartelloni nei quali aveva collegato le varie discipline (aveva portato i dinosauri come argomento principale e su questi aveva collegato storia, geografia, scienze, tecnologia per lo studio dei fossili).

Si sa da che tipo di struttura di istruzione parentale provenisse?

Domestica. I genitori l'avevano preparata in questo modo.

Altre volte abbiamo avuto dei casi, come quello famoso del 2012-13 che era stato presentato per una primina che non sapeva nemmeno combinare bisillabe. Lo scritto che aveva presentato erano parole bisillabe o trisillabe scombinare; non c'era nemmeno la semplice costruzione di un pensiero. Di conseguenza non è stato ammesso e avevano fatto ricorso. In matematica non sapeva nemmeno i numeri entro il 10. La commissione era basita e chiaramente, provenendo l'alunno da istruzione parentale, non poteva sapere se il bambino avesse delle difficoltà di apprendimento certificabili e di conseguenza non poteva immaginarsi un tale esito dalle prove. Tale era l'imbarazzo che la commissione non sapeva nemmeno come comunicarlo alla madre la quale invece era entusiasta su quanto svolto dal suo bambino. Le prove erano negative e quindi non è stato ammesso al passaggio della prima. I genitori hanno fatto ricorso con tanto di avvocati, siamo andati al TAR e questo ci ha dato ragione.

Cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?

A mio parere, anche sulla base della lunga esperienza di dirigente (ho visto commissioni sin dal 1996), ci potrebbe stare nei primi due anni della scuola primaria ma con ovviamente necessari controlli più serrati circa l'effettivo insegnamento (quindi su chi lo fa e come lo si fa). Adesso con la semplice domanda che si fa entro il 30 marzo dove vengono dichiarati i semplici programmi che quasi sempre sono i curricoli che abbiamo prodotto e pubblicato nel sito scopiazzati e portati in copia (mi ritrovo soprattutto negli ultimi anni che copiano pari pari i curricoli che prendono da internet), non sta né in cielo né in terra. Ci dovrebbero essere delle verifiche più precise.

Negli anni successivi, a mio parere, è controproducente ed è estremamente controproducente nella secondaria di primo grado per l'estensione dei programmi, per la necessità che l'alunno frequenti e quindi tutto il discorso delle competenze relazionali che non vengono sviluppate e che invece hanno un estremo bisogno di sviluppare. Porto un esempio concreto circa un esame dell'anno scorso: alla domanda della professoressa di matematica circa l'ora in cui l'alunno si alzava la mattina, la sua risposta è stata verso le 11.00/12.00 e alla successiva

domanda circa le ore che dedicava all'apprendimento giornalmente, la risposta è stata di circa 1 o 2 ore al giorno. I suoi apprendimenti infatti sono risultati lacunosi. So che come scelta l'educazione parentale è fatta anche alle superiori ma la ritengo una scelta dannosa in quanto, al di là del discorso nozionistico e delle competenze disciplinari, manca anche tutto l'aspetto delle competenze emotive, relazionali e sociali."

Questo dirigente scolastico, grazie alla sua lunga esperienza, ha fornito dati su come il suo Istituto Comprensivo accoglia bambine e bambini provenienti da istruzione parentale per l'esame di idoneità. In particolare, il sistema proposto in questo Istituto prevede la nomina di una commissione composta da tre docenti e il dirigente (che deve essere approvata dal collegio docenti) e poi, principalmente sulla base della programmazione della classe di afferenza vengono proposte le stesse prove scritte che sono le medesime di quelle finali predisposte per classi parallele; successivamente viene effettuato un colloquio orale (segue la programmazione degli esami di terza media). Dall'esperienza di questo dirigente è emerso come negli anni ci siano stati casi complessi da gestire in quanto vi era un'incongruenza tra la preparazione percepita dalla famiglia e quella verificata dalla scuola al momento del confronto con le prove pensate per i coetanei che frequentavano la scuola pubblica.

Circa le opinioni personali dell'intervistato, si ritrovano anche qui due problematiche emerse precedentemente: l'assenza di una normativa/un controllo rispetto queste strutture (che si sviluppa anche nella presentazione delle domande e dei programmi copiati dai siti d'Istituto) e la problematica legata alle competenze sociali e civiche.

Dirigente Scolastico 5 (Ambito 6)

Coordinatrice di plesso: *"Sì, è già due anni che abbiamo bambini della primaria che fanno scuola parentale e che vengono qui a fare l'esame di idoneità. Fanno un colloquio e fanno le prove sul programma che la scuola parentale/la famiglia dà alle nostre insegnanti e fanno una specie di esame. C'è una commissione di insegnanti che di solito sono quelle della classe corrispondente a quella del bambino (se il bambino è di 3^a le insegnanti sono quelle di 3^a).*

Io penso che i bambini abbiano bisogno dell'aspetto molto importante alla scuola primaria che è la relazione mentre la scuola parentale è sempre di pochi. Perché sono in gruppo ma penso

siano di 4-5-10 massimo. Mancano la socialità e la relazionalità che sono dinamiche che a scuola ci sono e non penso che in una stanza con 4-5 bambini siano le stesse. Sì, forse sono seguiti uno a uno ma dipende dalla professionalità di chi insegna. So che a Thiene o Marano c'è una scuola parentale. La scuola parentale poteva andare bene in periodo covid per quelli che avevano in famiglia persone particolarmente deboli o con problemi di salute, però adesso che è finito il periodo covid ed è finita l'emergenza è delicato il discorso; anche perché specialmente la nuova valutazione che prevede anche il fare e il problem solving va a cadere.

Quello che penso io è che la valutazione che c'era prima con i decimi sicuramente era un valutare la persona che non va bene con i bambini di questa età. Abbiamo visto che la nuova valutazione va oltre con la quale sono d'accordo anche se ovviamente gli effetti si vedranno a lungo andare. Non so neanche se i bambini che vanno nelle strutture di istruzione parentale praticano l'autovalutazione, pratica che aiuta l'autostima e molti processi trasversali. Comunque noi quest'anno pensavamo di non averne invece ci sono già bambini di prima iscritti alla scuola parentale."

Dirigente Scolastico: "Non penso un granché bene sia per notizie sentite sia per come si sono presentati alcuni alunni durante gli esami di idoneità e sia perché ho questa convinzione già scritta da studiosi che facevano il confronto fra scuola privata e pubblica che a livello di prove nazionali, quindi a fronte di dati oggettivi, c'è un primato della scuola pubblica (ho letto questi dati già circa 13 anni fa). In generale potrebbero anche esserci Istituti che organizzano classi di 10/15 alunni che hanno insegnanti specializzati però dubito. Secondo me questi bambini hanno una perdita formativa nel senso che la scuola si distingue da questi Istituti perché è una realtà organizzata, perché l'offerta formativa che offre sarà sicuramente molto più arricchente rispetto a una semplice struttura di istruzione parentale perché ripeto, non si sa l'inclusione come venga affrontata, perché potrebbe esserci dispersione formativa ma anche dal punto di vista dell'inclusione. Io da quello che so non è che i bambini che qui nella scuola pubblica sono certificati e seguono un programma individualizzato con insegnante di sostegno e obiettivi calibrati sulla persona hanno lo stesso trattamento. Anzi molte volte c'è proprio la dispersione della certificazione una volta che l'alunno si stacca dalla scuola statale perdendo l'opportunità di avere l'insegnante di sostegno. Quindi ripeto non sarà mai lo stesso livello della scuola statale."

Da questa intervista, nella quale è intervenuta anche la coordinatrice di plesso della scuola primaria, sono emersi diversi aspetti importanti. In primis vengono menzionate valutazione e autovalutazione come pratiche indispensabili per lo sviluppo di

competenze trasversali e soft skill quali l'autostima e queste pratiche sono legate a un concetto di professionalità docente, la quale non è sicuro possa esserci in tutte le strutture di istruzione parentale. In secondo luogo, viene menzionato un aspetto fondamentale e importante qual è l'inclusione; il dirigente scolastico esplicita un dubbio in merito al fatto che vi sia una reale inclusione e personalizzazione di percorsi di apprendimento, nello specifico per le alunne e gli alunni con difficoltà (siano esse certificate o meno). La preoccupazione del dirigente si focalizza anche sulla mancata opportunità di avere il supporto dell'insegnante di sostegno inserita in un curriculum.

In sintesi, né la coordinatrice, né il dirigente scolastico ritengono che le strutture di istruzione parentale, pur nella loro diversità, possano essere al livello della scuola pubblica, anche in merito all'assenza dell'aspetto della socialità che è presente in modo più sostanzioso in quest'ultima.

Dirigente Scolastico 6 (Ambito 5)

“Nella mia realtà no. Prima di arrivare qui ho lavorato in un altro Istituto e c'era la realtà di istruzione parentale e ho avuto un anno un esame di idoneità finale ancora con il vecchio metodo valutativo. L'aumento dell'istruzione parentale è stato un escamotage nel periodo covid durante il quale è aumentata in maniera vertiginosa oppure per casi di difficoltà o abbandono, si cerca di eludere la scuola statale ma ce ne sono tanti che non riusciamo più a imbrigliare nella rete. Però con il nuovo sistema valutativo nel mio istituto non c'è ancora stato un caso.

Cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?

Sia per quanto riguarda l'istruzione parentale che per alcune scuole paritarie anche non ancora riconosciute, per quanto ci possano essere le migliori intenzioni manca una struttura di riferimento che possa dare, pur dei limiti, un supporto come lavorare in team, lavorare in una scuola in cui ci sia anche un confronto tra classi parallele. Il rischio dell'istruzione parentale è di chiudersi in quella che è la vita; non ci si può più chiudere nemmeno nel mondo del lavoro e fare solo il proprio ma dobbiamo sempre interagire con altri e quindi le conflittualità vanno gestite, il saper rapportarsi, la comunicazione eccetera e sicuramente stando ognuno a casa propria c'è il rischio dell'hikikomori diffuso. Io ho avuto proprio dei casi nel periodo clou della pandemia di ragazzini che non uscivano più di casa e che addirittura nell'esame del 2020 che si è fatto a distanza l'ha fatto dal letto di casa con il cellulare e si vedeva solo la faccia. Ciò è molto triste e non vorrei che l'istruzione parentale fatta in questa maniera andasse ad aggravare la situazione.

Poi ci sono situazioni di genitori che regolarmente presentano la domanda di istruzione parentale e regolarmente mi arriva l'esame di idoneità sostenuto in una scuola paritaria X (sempre la stessa); altri che sono dei desaparecidos che arriveranno probabilmente quando sarà il momento dell'esame di licenza media e quindi c'è tutto questo substrato che non è facilmente intercettabile e depriva i ragazzi di un qualcosa in più. Il fatto che tutti noi ci ricordiamo dei nostri compagni della scuola (dalla primaria alle superiori), la vita, la conflittualità, le cose belle e quelle brutte è significativo. L'aspetto sociale viene sminuito con questa scelta che per carità è una scelta dei genitori ma non tutti hanno gli strumenti per poterla espletare in maniera corretta secondo me."

In questa sesta intervista il dirigente scolastico, che non ha avuto esperienze di valutazioni finali d'anno con il nuovo sistema di valutazione, ha posto l'attenzione maggiormente sugli svantaggi che la scelta di una modalità di istruzione attuata in un contesto più ristretto può portare; parla di esperienze di isolamento verificate durante il periodo di pandemia, ma narra anche delle sue perplessità sulla mancata collaborazione tra insegnanti, tra l'assenza del lavoro di team che dia supporto all'istruzione. Per questo denuncia l'assenza di una struttura normativa di riferimento che possa fornire più controllo a queste realtà.

Un dato ulteriore che si evince da tale intervista è relativo alla tendenza, già dichiarata dai dirigenti 1 e 3, di portare studenti e studentesse presso una scuola paritaria che, anche se non viene nominata, sembra essere la medesima per molti casi.

Dirigente Scolastico 7 (Ambito 7)

Collaboratore: *"Abbiamo alunni e alunne in istruzione parentale ma che svolgono la loro verifica annuale presso un altro istituto che si ripete negli anni. Aggiungo che è un rimandare, senza motivo l'ingresso nel mondo reale per l'alunno o l'alunna e questo purtroppo è molto grave."*

Dirigente Scolastico: *"Mi sembra che la realtà di istruzione parentale sia un po' calata rispetto l'anno scorso in cui avevamo 5 alunni mentre quest'anno ne abbiamo 3. È un fenomeno un po' preoccupante e sarebbero da capire le motivazioni che spingono questi genitori, per vedere se ci sono motivazioni fondate, se si può intervenire sulle criticità che loro vedono, eccetera. In genere sono genitori che non hanno una buona opinione della scuola pubblica e quello che non capisco è perché si rivolgono all'istruzione parentale e non ad una scuola privata ad esempio. Ed è un po' ambigua la cosa."*

Anche in questa intervista sia il dirigente scolastico che il suo collaboratore hanno confermato che anche gli/le alunni/e che sono in istruzione parentale si recano a fare la loro valutazione finale d'anno presso uno stesso istituto che si ripete negli anni, trend rilevato anche dalle interviste rivolte agli/alle altri/e dirigenti. In aggiunta, è emersa una nuova tipologia di osservazione dall'opinione personale del dirigente: il chiedersi le motivazioni per le quali alcune famiglie scelgano la tipologia di istruzione parentale. L'ipotesi fornita dall'intervistato è relativa al fatto che possano esserci alcune criticità nella scuola pubblica percepite in modo forte dalle famiglie in questione.

Dirigente Scolastico 8 (Ambito 7)

“Noi abbiamo circa una ventina di alunni in educazione parentale e negli ultimi anni, da almeno 3 anni, facciamo la sessione di esame di idoneità. Per esempio, una bambina che negli ultimi anni ha frequentato in Egitto si preparava e veniva in Italia a fare l'esame. Noi, vista la normativa, abbiamo individuato una commissione di insegnanti, abbiamo preso come riferimento i livelli essenziali previsti per quella classe; abbiamo avuto anche degli alunni che hanno frequentato un tot. di anni nella scuola primaria, poi sono passati alla scuola parentale e poi sono venuti a fare gli esami. Abbiamo avuto degli alunni che si sono ritirati in corso d'anno nel momento del Covid dove c'è stato un fiorire di questo fenomeno; quindi si sono ritirati che erano già scolarizzati e poi a giugno sono venuti a fare l'esame e se la sono abbastanza cavata mentre per l'anno successivo sono stati bocciati. Noi assicuriamo un trattamento che deve essere equo. Non le nascondo che spesso i genitori degli alunni in istruzione parentale vanno a far fare gli esami in alcune scuole paritarie: noi ne abbiamo diversi che vanno alla scuola Novalis di Brescia. Io non posso esprimere un giudizio del perché vanno lì però io posso supporre che abbiano la manica larga e posso sbagliare però è una mia considerazione. Quindi tanti vanno lì e non nella scuola statale perché noi cerchiamo di certificare dei livelli che, se un bambino proprio non ha non si possono regalare. Ho avuto situazioni anche difficili da far capire come genitori che vengono a marzo/aprile, nonostante io abbia già mandato la comunicazione circa l'esame di idoneità, che mi dicono che il figlio quest'anno non fa l'esame di idoneità e che hanno deciso di far ripetere nuovamente l'anno perché il bambino è piccolo; io però devo spiegare che non possono scegliere di far ripetere l'anno ma sono obbligati a presentare un esame. Che poi venga all'esame e noi lo bocchiamo è un altro paio di maniche ma i genitori sono obbligati a presentare la richiesta e ad andare in una scuola statale o paritaria. Succede un po' di tutto e di più ma visto che il dirigente

scolastico è colui che deve vigilare sull'assolvimento dell'obbligo scolastico, a volte non le nascondo che ho dovuto anche essere educato ma minatorio nei confronti di alcuni genitori che non dovevano dove avrebbero fatto l'esame o che non volevano rispettare la norma e questo è l'aspetto un po' più negativo della cosa.

Cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?

Secondo me l'educazione parentale adesso sta fiorendo ma è una zona molto grigia in quanto non normata e anche in merito al fatto che prima di essere concessa il dirigente dovrebbe verificare le condizioni ma attualmente viene concessa a chiunque la richieda, indipendentemente se i genitori sono analfabeti o meno, se si rivolgono a strutture o altro perché il DS non ha gli strumenti o si va ad infilare in una situazione difficile di contenzioso. È un anello un po' debole dal punto di vista normativo della scuola. Effettivamente io ho avuto modo di verificare con gli esami che abbiamo fatto di anno in anno che evidentemente quello che avviene nella scuola statale rispetto a quello che avviene in queste strutture, sono cose diverse. Gli insegnanti mi riferiscono che a loro dire, potrebbe avere un senso/essere giustificato all'inizio del percorso scolastico ovvero in una prima/seconda perché, quando il bambino è molto piccolo l'approccio che hanno in queste scuole un po' più globale e meno sistematico potrebbe avere senso, poi andando avanti sarebbe opportuno un altro tipo di intervento.

Io faccio fatica ad esprimere un giudizio su queste scuole perché non le conosco ma chiaramente mi faccio un'idea bensì questa sia di parte conoscendo la scuola statale. La scuola statale ha un intervento sistematico, mirato, c'è un aspetto educativo, c'è attenzione a tanti aspetti che penso che in un contesto non strutturato sia difficile garantire. Quindi io faccio fatica ad immaginare, magari mi sbaglio perché ci sono sempre le eccezioni, che un bambino che ha avuto 5 anni in un percorso di istruzione parentale (e c'è qualcuno che fa anche le medie) e poi deve andare alle scuole superiori possa avere delle difficoltà vista l'epoca così particolare in cui i ragazzi vivono in un contesto alquanto complesso, con la tecnologia che fa da padrona. Mi dà come l'impressione di voler preservare da non so che cosa ma che poi rende l'inserimento molto difficile e il rischio poi potrebbe essere ancora maggiore e rischiando di risultare dei disadattati in una realtà così diversa da quella in cui loro sono cresciuti. Io non conosco chi sono gli insegnanti e le persone, che chiaramente sono le persone che fanno la differenza, però ne vedo di tutte e quest'anno ho visto ancora di più: avevo una famiglia con quattro figli tra primaria e medie, la madre li ha ritirati e li ha mandati in educazione parentale nonostante la bambina avesse avuto la certificazione con la gravità. Dopo un mese, mi ha scritto che i più grandi non si trovavano bene e se potessero tornare e quindi li abbiamo fatti tornare alle scuole medie, dopo 2 settimane che

non si trovavano più bene e che quindi volevano tornare alla parentale. Questo evidentemente denota che i genitori non sanno quello che fanno o comunque che fanno delle scelte non ponderate. Secondo me la scelta dell'educazione parentale significa evitare di confrontarsi con una realtà che è più difficile e dura, però non è, secondo me, il modo per preservare i bambini. Il mio giudizio è quindi sicuramente di parte ma non può essere migliore o comunque a livello della scuola statale senz'ombra di dubbio.”

Quest'ultima intervista ha approfondito e confermato alcuni degli aspetti precedentemente emersi. Innanzitutto, la strutturazione dell'esame di idoneità che avviene a fine d'anno scolastico per i bambini e le bambine che provengono dall'istruzione parentale: come esplicitato dal dirigente 4, viene istituita una commissione, la quale prepara delle prove basate sui livelli della classe corrispondente. Un dato importante che è ripetutamente comparso nelle precedenti interviste è la tendenza delle famiglie a portare le alunne e gli alunni a sostenere l'esame di idoneità in una scuola paritaria situata a Brescia, ed egli ne fornisce i dettagli riferendo che si tratta della scuola "Novalis Open School". Allo stesso modo è emersa la preoccupazione relativa alla mancanza di una normativa che dia dei confini, delle direzioni a questa tipologia di istruzione non ancora normata e questa preoccupazione sembra essere legata alla qualità dell'istruzione che, paragonata nel corso di diversi esami sottoposti negli anni, non sembra essere paragonabile a quella fornita dall'istruzione pubblica. Anche in questa intervista però si può notare come sia emersa l'opinione (medesima del dirigente 4) circa i possibili effetti positivi dell'istruzione parentale per i primi due anni di scuola primaria grazie ad un approccio più globale e meno sistematico.

Nella seguente tabella (tabella 7), come anticipato a pagina 75, vengono riassunti e analizzati in modo schematico e sistematico i dati rilevati dalle risposte già precedentemente riportate e analizzate in modo approfondito.

ANALISI DEI DATI

C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i loro bambini e bambine. Il Suo Istituto ha accolto bambini e bambine per la valutazione finale d'anno che provengono da realtà di istruzione parentale?

	DD S1	DD S2	DD S3	DD S4	DD S5	DD S6	DS D7	DD S8
SI	x			x	x			x
NO		x	x			x	x	
Se sì, con quali modalità?								
Viene costituita una commissione valutativa composta dai docenti appartenenti alle aree disciplinari che vengono valutate.	x			x	x			x
Vengono predisposte delle prove: 2 scritte e 1 colloquio orale sulla base del programma presentato dalle famiglie e sulle prove di Istituto realizzate per le classi parallele (rifacendosi ai livelli essenziali pensati per la classe di riferimento).	x			x	x			x
Cosa ne pensa di questa realtà sempre più diffusa?								
C'è difficoltà nella gestione del rapporto con i genitori.	x							x
L'istruzione parentale deve essere normata da parte del ministero e ci devono essere delle regole (manca una struttura di riferimento).	x		x	x	x	x		x
Deve permanere la logica formativa della valutazione, in entrambe le modalità di istruzione (anche attraverso autovalutazione e valutazione tra pari).		x			x			

Porta all'assenza o all'impoverimento della dimensione sociale e relazionale.	x	x	x	x	x	x	x	x
C'è atteggiamento di sospetto verso l'istruzione pubblica.	x							
Le esperienze positive di istruzione parentale dipendono in gran parte dalla capacità economica della famiglia.	x							
Penso che l'istruzione debba avvenire nella scuola pubblica, con i pari.	x	x	x	x	x	x		x
Molte famiglie portano i bambini e le bambine presso una scuola paritaria per la valutazione finale d'anno eludendo quella pubblica.	x		x		x	x	x	x
Manca l'educazione all'inclusione.		x			x			
La conosco poco come realtà.		x	x					x
Potrebbe andare bene per i primi due anni di scuola primaria (per approccio più globale e meno sistematico).				x				x
Dipende dalla professionalità di chi insegna.		x	x		x	x		x

Tabella 7: Analisi dati in merito all'ultima domanda posta ai Dirigenti Scolastici

Al netto delle otto interviste si può riassumere come, nonostante diversi Istituti Comprensivi non abbiano mai accolto alunne o alunni per la valutazione finale d'anno, vi sia un'idea comune circa la minore efficienza ed efficacia sia nel fronte contenutistico che nel fronte educativo e, entrando più nel particolare la preoccupazione maggiore sembra essere rivolta alla mancata occasione di socializzazione.

I dati offerti circa le modalità di istruzione dei bambini e delle bambine che frequentano strutture di istruzione parentale durante gli anni della scuola primaria riguardano una minoranza del campione di ricerca ma sono in linea con quanto richiesto dalla normativa.

Passiamo ora in rassegna i dati raccolti grazie al questionario rivolto agli insegnanti.

4.1.2 Il questionario agli/alle insegnanti

Le risposte fornite dagli insegnanti e dalle insegnanti sono state 24 (non tutte sono valide, infatti verranno considerate solamente quelle valide e non tutti hanno risposto a tutte le domande).

Sotto ogni sezione proposta nelle tabelle 8-9-10, vengono analizzati i dati discussi e confrontati in seguito nel paragrafo successivo. Per avere un quadro specifico relativo alle risposte del questionario avute dai partecipanti ci si può riferire all'allegato 1 nel quale sono presentati tutti i contributi.¹⁸

SEZIONE 1: LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA IN SEGUITO ALL'O.M. 172/2020

1.Cosa pensa della valutazione nella Scuola Primaria così come definita dall'Ordinanza Ministeriale 172/2020 che ha introdotto i giudizi descrittivi?

ANALISI DEI DATI

Rispetto alle 23 risposte ricevute, 8 insegnanti hanno asserito di essere contrari o non pienamente soddisfatti delle novità introdotte dichiarando in generale che questa nuova valutazione sia eccessivamente complicata e che crei confusione sia negli alunni che nelle famiglie. Le restanti 15 risposte invece, in modi diversi, riportano un'opinione tendenzialmente positiva degli insegnanti soprattutto circa il valore maggiormente formativo che tale tipologia di valutazione offre agli alunni, alle alunne e ai/alle docenti stessi, nonostante ci siano dei miglioramenti da apportare alla normativa e sia necessaria una formazione specifica da parte dei docenti stessi. Solamente 8 insegnanti ne tessono lodi totalmente positive in quanto la possibilità di poter esplicitare i percorsi di apprendimento degli alunni è una modalità positiva e formativa; nello specifico viene apprezzata la possibilità che l'alunno/a possa individuare con maggiore facilità i propri punti di forza e di debolezza avendo a disposizione dei feedback per poter migliorare.

¹⁸ ALLEGATO 1: Le risposte fornite dalle/dagli insegnanti

Ulteriori 2 risposte mettono in evidenza la difficoltà di comprensione per le famiglie e la discontinuità tra gradi scolastici.

2. Come viene comunicata la valutazione dell'alunno/a alla famiglia?

ANALISI DEI DATI

In queste 22 risposte emergono chiaramente quali siano le principali modalità di comunicazione circa le valutazioni di bambini e bambine. Esse sono:

- Registro elettronico;
- Sito d'Istituto;
- Diario;
- Libretto scolastico delle comunicazioni;
- Colloqui individuali;
- Quaderni;
- Documento di valutazione;
- Verifiche (con relativi punteggi e giudizi).

La maggior parte degli insegnanti ha esposto i canali formali di comunicazione con le famiglie ma un'insegnante ha espresso il desiderio che fosse possibile comunicare maggiormente con quest'ultime. Inoltre, una docente ha incluso l'alunno/a nel processo di comunicazione rendendolo protagonista assieme alla sua famiglia del proprio processo di apprendimento. Infine, è emerso da parte di un'insegnante che per gli alunni e le alunne che sono seguiti/e anche dall'insegnante di sostegno sono previste delle rubriche valutative personalizzate.

3. Rispetto a quanto contenuto nell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 (valutazione per l'apprendimento, obiettivi che descrivono le manifestazioni dell'apprendimento, livelli di apprendimento e dimensioni), quali sono le pratiche didattiche quotidiane che sta mettendo in campo per attuarla?

ANALISI DEI DATI

I dati raccolti da questa domanda esplicano in modo chiaro e abbastanza sintetico quali sono gli strumenti e le pratiche valutative utilizzate nella pratica didattica quotidiana. L'utilizzo di diversi strumenti quali griglie, osservazioni sistematiche, rubriche, prove di realtà, diari di bordo, prove oggettive e attività differenti riflettono la "complessità del processo di apprendimento" e sono volti "a raccogliere sistematicamente gli elementi necessari per rilevare il livello di acquisizione di uno specifico obiettivo da parte di un alunno" (Linee guida, 2020, p. 9).

Da parte di alcune/i insegnanti è emersa una particolare attenzione verso gli alunni e le alunne, alle loro difficoltà ma anche ai punti di forza in modo da rendere maggiormente raggiungibili gli obiettivi di apprendimento fissati. Nello specifico 5 risposte mettono in luce proprio l'attenzione verso lo studente nella fase di strutturazione delle prove valutative e in quella osservativa attuata in modo sistematico e in itinere. Inoltre, 2 insegnanti hanno focalizzato l'attenzione sulla realizzazione di compiti di realtà ovvero situazioni valutative significative che collegano i contenuti disciplinari alla quotidianità rendendo gli apprendimenti realmente significativi.

In sintesi, da queste risposte si può notare come sia effettivamente attuata la normativa da parte del campione di ricerca, grazie alla presenza di una pluralità di metodi e strumenti di valutazione.

4. A Suo parere, la valutazione nella Scuola Primaria così come attuata oggi riesce a rispecchiare l'apprendimento di ciascun bambino e bambina? In che modo?

ANALISI DEI DATI

Rispetto le 21 risposte ricevute, 12 insegnanti dichiarano fermamente che la valutazione alla scuola primaria come attuata con l'O.M. 172/2020 non rispecchi l'apprendimento dei bambini e delle bambine. Questo dato è significativo circa la concordanza tra la percezione negativa dell'Ordinanza (8 risposte totalmente negative su 22) e le effettive percezioni negative in merito a tale forma valutativa. Un

insegnante, assieme alla sua posizione di disaccordo in merito alla domanda posta, ha esplicitato che sarebbe necessaria maggiore formazione per gli insegnanti in questo senso.

Le ultime 9 risposte, tuttavia, espongono una visione positiva, in linea con quanto proposto dalle Linee guida 2020 calando nella pratica didattica questo sistema di valutazione formativa che, secondo i soggetti intervistati, supporta nella descrizione dei livelli di apprendimento raggiunti dando modo ulteriormente di fare un lavoro metacognitivo con gli alunni e le alunne. Viene infatti dichiarato che questa valutazione è più a misura di bambino/a nonostante ciò comporti un lavoro maggiore e più complesso da parte degli insegnanti.

5. Ci sono pratiche valutative che vorrebbe mettere in campo ma che sta faticando ad introdurre? Quali?

ANALISI DEI DATI

Gli/Le 9 insegnanti che hanno fornito le risposte in merito alle pratiche valutative che vorrebbero attuare riportano diversi desideri in merito a ciò; eppure, a causa di alcuni limiti legati principalmente alla disponibilità di tempo non possono attuare. Tuttavia, esse sono:

- Format laboratoriali (scientifici ma non solo);
- Maggiore confronto con le/i colleghe/i;
- Compiti di realtà;
- Format educativo-didattici caratterizzati da metodologie quali flipped-classroom, debate e altre strategie;
- Maggiore scambio con le famiglie (aspetto centrale nei processi valutativi) nel rispetto dei ruoli reciproci.

Tra le 18 risposte fornite però si rilevano 5 insegnanti che si ritengono soddisfatti delle modalità attuate (anche alla luce dell'autonomia didattica) e un soggetto ha espresso il desiderio di tornare ai voti. Alla fine delle risposte troviamo due visioni differenti, riportate da un'insegnante vicina alla pensione la quale ritiene che gli alunni alla

primaria non possano essere valutati troppo rigidamente, e da una docente di sostegno che dal proprio punto di vista, emerso in realtà anche da altre risposte, vista la complessità del lavoro di programmazione (e quindi intrinsecamente di valutazione) esprime il bisogno che venga riconosciuto maggior tempo per la progettazione didattica e, di conseguenza per l'attuazione di processi di insegnamento-apprendimento di qualità.

Tabella 8: Presentazione e analisi dei dati relativi alla prima sezione del questionario rivolto ai docenti: la valutazione nella scuola primaria in seguito all'O.M. 172/2020

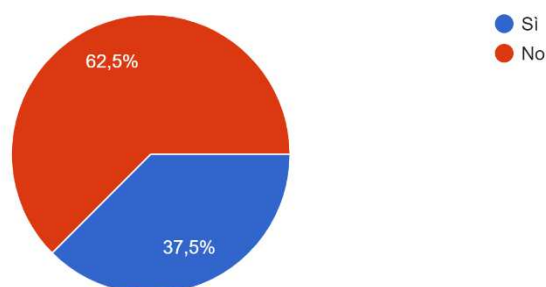
In seguito ai dati rilevati finora emergono con forza i diversi punti di vista di insegnanti che provengono da percorsi di formazione differenti e anni di carriera diversi. Tra chi ha accolto la nuova normativa con entusiasmo e apertura non manca certo qualche individuo che non la ritiene idonea o congeniale sia dalla parte della mole di lavoro dell'insegnante sia per la difficoltà di comprensione che crea negli alunni e nelle famiglie. Quanto rilevato è sicuramente spunto di riflessione sia da parte dei singoli docenti ma anche da parte delle istituzioni.

SEZIONE 2: STRUTTURE DI ISTRUZIONE PARENTALE E VALUTAZIONE

1. C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i/le loro bambini e bambine. Ha o ha avuto esperienze con famiglie e bambini/e che hanno fatto scelte educative diverse?

1. C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i/le loro bambini e bambine. Ha o ha avuto esperie...mbini/e che hanno fatto scelte educative diverse?

24 risposte



ANALISI DEI DATI

Dal grafico si comprende chiaramente come la maggior parte (62,5%) del campione di ricerca non sia mai entrato in contatto con esperienze legate all'istruzione parentale.

2. Con quali modalità vengono accolti/e e valutati/e bambini e bambine che si recano presso il vostro Istituto Comprensivo per la valutazione finale d'anno?

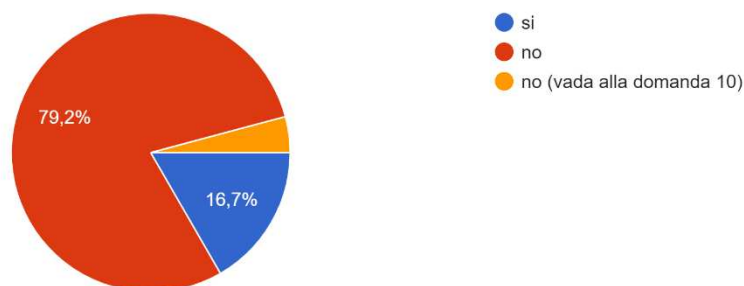
ANALISI DEI DATI

Su un totale di 17 risposte, 4 insegnanti hanno dichiarato di non aver alcuna esperienza e conoscenza in merito alle modalità di valutazione circa le prove di idoneità dei bambini e delle bambine che provengono da istruzione parentale; 2 docenti invece, nonostante non abbiano mai fatto esperienza in questo campo, risultano informati in modo generico circa l'esistenza dell'esame di idoneità. Le restanti 11 risposte evidenziano una conoscenza di base da parte degli insegnanti in merito alle modalità di valutazione finale d'anno ovvero essi sono a conoscenza della costituzione di una commissione e della predisposizione di un esame che viene preparato sulla base di prove oggettive orali e scritte che tengono conto del programma presentato dai genitori ma anche delle prove che vengono proposte agli alunni e alle alunne frequentanti la classe corrispondente di scuola primaria.

3. Ha mai partecipato a commissioni di valutazione di bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale?

3. Ha mai partecipato a commissioni di valutazione di bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale?

24 risposte



ANALISI DEI DATI

Dal grafico a torta emerge a colpo d'occhio come più del 79,2% dei partecipanti al campione di ricerca non abbia mai fatto parte delle commissioni valutative relative agli esami di idoneità per le alunne e gli alunni provenienti da realtà di homeschooling.

4. In che modo avviene il processo valutativo?

ANALISI DEI DATI

A fronte delle 10 risposte ricevute è chiaro come le modalità del processo valutativo applicato ad alunni e alunne provenienti da strutture di istruzione parentale non siano note a tutti (3 insegnanti su 10 dichiarano di non saperne nulla). Inoltre, le conoscenze riportate in merito sono fondate su un livello formale, considerando la tipologia delle prove ma non la valutazione come processo globale che coinvolge più attori, tra cui la famiglia. Solamente 2 insegnanti hanno riportato come venga dato rilievo e considerazione al dialogo con la famiglia e al grado di maturazione dell'alunno. La tendenza, tuttavia, è quella di considerare le due tipologie differenti di realtà di istruzione in modo indistinto in quanto per la maggior parte vengono proposte prove di verifica simili (o in alcuni casi uguali) a quelle realizzate per la scuola pubblica.

5. Quale tipologia di prove vengono somministrate?

ANALISI DEI DATI

Anche relativamente a questa domanda il grado di non conoscenza risulta abbastanza elevato (5 risposte su 14). Eppure, la restante parte delle risposte, in modo oltremodo sintetico, rivela una conoscenza relativa alle discipline su cui vertono le prove (matematica e italiano) e la loro tipologia (orale e scritta). Come si è potuto osservare nelle risposte alla domanda precedente, solo poche risposte (in questo caso 2) considerano l'alunno o l'alunna in modo centrale, facendo menzione alla loro esperienza ed espressività.

6. In che mese/periodo dell'anno scolastico si svolgono tali prove?

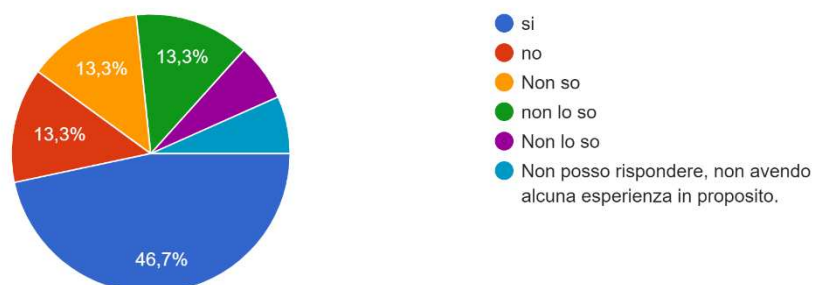
ANALISI DEI DATI

Dalle risposte emerge chiaramente che la maggior parte degli insegnanti è a conoscenza del periodo di svolgimento degli esami di idoneità. Infatti le 14 risposte, con diversi gradi di certezza, rivelano che tali esami vengono proposti a giugno (alla fine delle attività didattiche).

7. C'è un confronto precedente alla valutazione con le famiglie dei bambini/bambine?

7. C'è un confronto precedente alla valutazione con le famiglie dei bambini/bambine?

15 risposte



ANALISI DEI DATI

Il grafico non lascia spazio a interpretazioni in merito alle risposte circa la domanda posta: solo una minima parte del campione di ricerca è a conoscenza di eventuali confronti con le famiglie in un momento precedente alle prove d'esame.

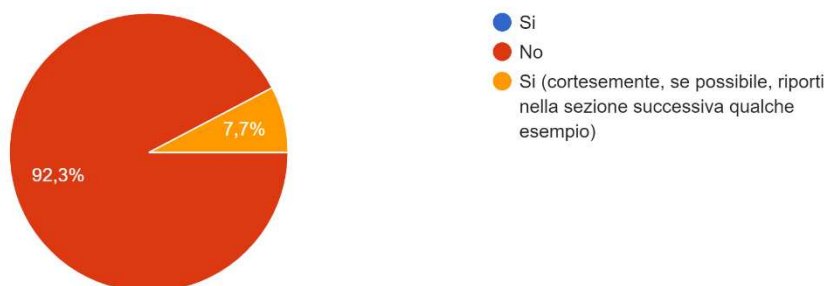
In realtà, l'Associazione istruzione parentale Italia dichiara che "al momento della comunicazione annuale di istruzione parentale la famiglia presenta un progetto preliminare di apprendimento/istruzione per i propri figli, aderente alle peculiarità del nucleo familiare, prole compresa"¹⁹ e che vi è la possibilità di organizzare degli incontri con il dirigente scolastico per confermare le linee progettuali iniziali o segnalare le eventuali variazioni (LAIF, 2024).

Dai dati emersi però ciò non sembra essere attuato (sicuramente per quanto riguarda il 13,3% dei casi del campione), o se viene fatto sicuramente passa in sordina.

8. Ha riscontrato problemi di qualche natura durante il lavoro della commissione?

8. Ha riscontrato problemi di qualche natura durante il lavoro della commissione?

13 risposte



ANALISI DEI DATI

È possibile rilevare come per la maggior parte dei casi (92,3%) non sia stata riscontrata alcuna problematica in fase di commissione.

¹⁹ <https://www.laifitalia.it/come-puo-essere-verificata-istruzione-famigliare/>

Eventuali esempi di problematiche emerse (riferiti alla domanda 8).

ANALISI DEI DATI

Purtroppo, nonostante nella domanda precedente fosse stato specificato di riportare gentilmente alcune esperienze di difficoltà di valutazione di alunni/e provenienti da istruzione parentale per la valutazione finale d'anno (alla luce del 7,7% del campione che ha dichiarato di aver riscontrato alcune difficoltà), non ci sono risposte in merito.

9. Le chiediamo un parere sui bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale. Come li descriverebbe? Quali aspetti li caratterizzano? In cosa sono (eventualmente) diversi dai bambini che segue tutti giorni?

ANALISI DEI DATI

Dalle 16 risposte ottenute si evince che 6 insegnanti non conoscono bambini o bambine provenienti da realtà di homeschooling e quindi si astengono dal fornire un'opinione; 5 docenti mettono in evidenza la diversità rispetto ai loro alunni denunciando la mancanza o la scarsità di occasioni volte allo sviluppo di relazioni, abilità sociali e rispetto delle regole; solamente un paio di risposte fanno riferimento alla preparazione educativo-didattica (che, a detta di chi ha risposto, sembra inferiore a confronto con quella di chi frequenta la scuola pubblica).

Le ultime 3 risposte invece si riferiscono ad una visione positiva dell'esperienza di istruzione parentale per bimbi e bimbe, soprattutto per chi ha (o ha avuto) necessità di un'istruzione di questo genere (a causa di malattie o situazioni peculiari) e per quanto riguarda il periodo influenzato dalla pandemia.

Tabella 9: Presentazione e analisi dei dati in merito alla visione circa le strutture di istruzione parentale e la valutazione

Quanto emerso da questa sezione è una generalizzata non conoscenza delle realtà di istruzione parentale, ma più specificatamente delle modalità valutative cui devono affrontare i bambini e le bambine che provengono da homeschooling per l'esame di idoneità a fine anno scolastico. Se dalle opinioni personali circa questa realtà emergono alcune perplessità circa i livelli di preparazione e problematiche a livello sociale (allo stesso modo di quanto riportato da alcuni dirigenti scolastici intervistati), è chiaro però,

sia dal numero di risposte che dal loro livello di approfondimento, che la conoscenza resta su una base superficiale.

CONCLUSIONI

10. Qual è la sua opinione generale rispetto al fenomeno dell'istruzione parentale?

ANALISI DEI DATI

Al netto delle 22 risposte si possono suddividere principalmente cinque categorie di opinioni circa l'istruzione parentale:

- Chi è contrario o non la ritiene adeguata (4 risposte) a causa della mancanza di socializzazione e della scarsità di regole;
- Chi ritiene migliore la scuola pubblica (3 risposte);
- Chi, pur considerando migliore la scuola pubblica ne coglie alcuni aspetti positivi e utili in situazioni ben specifiche (5 risposte) specificando che l'istruzione parentale può fornire un servizio positivo nel caso di bambini con malattie o altre situazioni particolari nonostante sia ritenuta efficace per periodi di tempo brevi o comunque circoscritti ad alcune circostanze specifiche;
- Chi non vuole fornire un'opinione in quanto non ha mai approfondito l'argomento (2 risposte) e chi la ritiene una libera scelta (2 risposte);
- Chi ne rileva le caratteristiche positive anche attraverso il confronto con la scuola pubblica (5 risposte).

Le ultime due risposte muovono da una riflessione più ampia in merito alle motivazioni che portano alla scelta da parte di alcune famiglie di tale modalità di istruzione "alternativa"; l'accusa principale è che l'istruzione pubblica non rispetti i tempi di crescita e maturazione dei bambini e che perciò questi restino "ingabbiati" all'interno di modalità e tempi che non permettono la libera espressione. Inoltre, tali risposte denunciano una forma di chiusura verso le strutture di homeschooling e una critica verso alcuni limiti delle strutture pubbliche sia circa la mancanza/scarsità di metodologie e strategie didattiche innovative, sia relativamente alla preparazione e

l'entusiasmo di alcuni insegnanti che non svolgono il lavoro con passione e competenza (1 risposta).

Tabella 10: Presentazione e analisi dei dati in merito alle opinioni generali degli insegnanti che lavorano nella scuola pubblica rispetto al fenomeno dell'istruzione parentale

La diversità e al tempo stesso la ricchezza di opinioni differenti forniscono diversi spunti di riflessione (che verranno approfonditi nel paragrafo 4.2 di discussione dei risultati) in merito alle preoccupazioni proprie degli insegnanti (che si allineano in parte con quelle dei dirigenti scolastici facenti parte del campione di ricerca) della scuola pubblica su questa tematica e, in aggiunta, circa alcuni punti di forza che potrebbero diventare spunti di incontro tra queste due realtà educativo-didattiche differenti.

Ciò che emerge in conclusione tuttavia è la parziale disinformazione verso realtà di istruzione differenti rispetto quella pubblica (in riferimento al campione di ricerca).

Il seguente paragrafo presenterà i dati qualitativi raccolti grazie ad interviste e conversazioni tenute con persone coinvolte in prima persona con le strutture di istruzione parentale.

4.1.3 L'intervista alle strutture di istruzione parentale

Questa sezione sarà interamente dedicata ai dati raccolti dalla collega Serena Busato e verranno riportati sia gli estratti di intervista rivolte al campione, sia gli altri dati rilevati grazie a conversazioni guidate e interviste con un campione accidentale non probabilistico, considerando le strutture di istruzione parentale disponibili o più facilmente accessibili.

Caso 1.

Area di valutazione. Alla domanda “Qual è il tuo pensiero rispetto alla valutazione?” la mamma-insegnante risponde:

“La valutazione crea ansia nei bambini. Ho constatato questa cosa con la mia bambina più grande che all'inizio dell'anno di istruzione parentale aveva iniziato a preoccuparsi chiedendomi se quell'argomento avrebbe dovuto saperlo per l'esame. Ho ritenuto fin da subito che questo suo atteggiamento di preoccupazione e ansia nei confronti dell'esame fosse negativo per il suo apprendimento e da quel momento ho deciso di non far più sostenere l'esame presso la

scuola statale. L'obiettivo è quello di far appassionare i bambini al sapere non di far venire loro l'ansia di sapere in vista di un esame o di un giudizio."

La valutazione all'interno della realtà di istruzione parentale viene attuata attraverso un feedback continuo fondato prevalentemente sull'osservazione non strutturata. Essendo una realtà in cui ci sono pochi bambini, la figura educativa afferma di monitorare costantemente l'andamento di ciascuno e di non considerare necessari voti o verifiche. Vengono valorizzate autovalutazione e valutazione tra pari: la prima si realizza oralmente ogni qualvolta un bambino chiede alla figura educativa se il procedimento adottato sia corretto, la seconda si realizza invece mediante le correzioni di gruppo, esperienze altamente formative durante le quali vengono valorizzati gli errori.

In merito all'esame annuale di idoneità, i bambini sostengono la prova presso la scuola "Novalis Open School" di Brescia. L'insegnante invia alla scuola un diario di bordo a fine anno e ciascun bambino/a prepara un progetto da presentare. Questo tipo di esame si è dimostrato efficace e motivante soprattutto per i bambini più grandi che lo scorso anno hanno iniziato a pensare fin da subito al progetto da costruire in base ai propri interessi.

Caso 2

Area di valutazione. Le prove di verifica sono considerate inutili dalle insegnanti. Secondo la loro opinione è sufficiente osservare ogni giorno come sono i bambini per poter delineare il profilo di ciascuno e per poter valutare i progressi dell'apprendimento. Per tale motivo i bambini non sostengono verifiche e non vengono assegnati voti, alcune prove vengono svolte perché sono i bambini stessi a richiederle. La valutazione avviene attraverso l'osservazione e il monitoraggio continuo senza l'utilizzo di griglie o rubriche di riferimento. Non vengono proposte attività di autovalutazione o valutazione tra pari poiché secondo il parere delle educatrici i bambini riflettono autonomamente sul proprio apprendimento.

Quasi tutti i bambini che frequentano questa realtà educativa sostengono l'esame annuale di idoneità presso la "Novalis Open School" di Brescia

Caso 3.

Area di valutazione. L'insegnante afferma che è importante che la valutazione non crei competizione tra i bambini e dichiara:

“Non vengono utilizzati numeri, penso che un bambino non possa in alcun modo corrispondere ad un numero. I numeri creano competizione, la scuola ha dilaniato i bambini con questi numeri. Io preferisco utilizzare: insufficiente, bravo, bene, o eccellente nel caso in cui il lavoro sia svolto in modo impeccabile.”

Questi giudizi, secondo l'insegnante, consentono una maggiore personalizzazione e, aggiunge:

“Non tengo conto solo della verifica ma considero tutto il percorso, l'attenzione, l'interesse. Loro non ci fanno caso, ma io facendo una domanda di qua e una di là capisco chi mi segue. Considero molto l'interesse che il bambino dimostra durante il percorso. I bambini vedono la prova e mi dicono:” Ma come? Ho fatto meno errori e ho preso solo bene?” e allora gli spiego perché.”

Durante l'osservazione, al termine della lezione d'inglese, i bambini erano distratti, così, la maestra ha deciso di far finire loro l'esercizio in autonomia. Dopo qualche minuto, è passata a controllare e ha segnato in rosso gli errori senza spiegare perché fosse sbagliato e chiedendo ai bambini di correggere a casa. Due bambine, non sapendo come fare, si stavano confrontando a bassa voce, e l'insegnante le ha richiamate dicendo che era vietato parlare e per coloro che avrebbero continuato sarebbe stato considerato tutto un errore. La valutazione si basa solitamente su prove di verifiche o esposizioni orali e non vengono proposte attività di autovalutazione o valutazione tra pari.

Una bambina mi racconta che, a differenza dell'insegnante di geografia e inglese, quella di italiano, oltre a dare un giudizio, aiuta di solito i bambini a capire quali aspetti sono da migliorare. In riferimento all'esame di idoneità annuale, quattro bambini lo sostengono presso la scuola pubblica e sei bambini presso un ente privato.

Caso 4.

Area di valutazione. Il pensiero rispetto alla valutazione viene riassunto dalle parole della referente del progetto che afferma:

“Pensiamo che sia importante far capire al bambino dov'è, quali progressi fa, ma allo stesso tempo la valutazione non deve etichettarlo, per questo non diamo voti. L'insegnante

fornisce feedback necessari per capire come si sta lavorando, cosa si è fatto bene e quali sono i miglioramenti possibili. Questi feedback vengono scritti sulle verifiche ma ai bambini non viene detto esplicitamente che sono delle prove. Le prove servono più che altro ai bambini per poter mettersi appunto alla prova, per affrontare qualcosa con cui prima o dopo nella realtà comunque si scontreranno. All'insegnante non servono queste prove perché avendo pochi bambini sa quali sono le difficoltà di ognuno. Non c'è bisogno di prove per capire."

Nella realtà vengono utilizzati diversi strumenti per la valutazione che vanno dall'osservazione alle prove di verifiche, a queste si aggiunge un diario di bordo per ciascun bambino. Ogni bambino possiede infatti un diario metacognitivo che funge anche da documentazione per i genitori. Settimanalmente ogni bambino lo compila e questo gli permette di capire qual è la sua modalità di apprendimento e quale tipo di intelligenza prevale in sé. Viene valorizzato in modo particolare l'aspetto emotivo che il bambino vive durante le esperienze didattiche; per questo una delle domande a cui si chiede di rispondere è: "Come ti sei sentito dopo aver fatto questa attività?".

Ai bambini vengono quindi proposte regolarmente attività di autovalutazione, non si utilizza invece la valutazione tra pari.

Tutti i bambini della realtà sostengono l'esame annuale di idoneità presso la scuola "Novalis Open School" di Brescia.

Caso 5. (Metodo Steiner)

Area di valutazione. In questa realtà non si svolgono verifiche o prove di alcun genere, non vengono espressi voti o giudizi, non si utilizzano strumenti particolari per la valutazione.

La valutazione si basa sull'osservazione costante non strutturata dei bambini, l'insegnante durante le cosiddette esercitazioni del mattino ha modo di verificare con alcune domande se i bambini hanno interiorizzato le conoscenze affrontate in precedenza. Questa forma di verifica è utile alle insegnanti per capire che cosa non ha funzionato nel processo di insegnamento e apprendimento. Non è stata osservata alcuna attività riferita alla valutazione tra pari mentre l'autovalutazione avviene in modo non strutturato, favorendo la riflessione di ciascun bambino sul lavoro svolto.

In merito all'esame annuale di idoneità, la maggior parte dei bambini lo sostiene presso un ente privato.

Caso 6.

Area di valutazione. Le insegnanti non utilizzano verifiche o voti, monitorano costantemente l'attività attraverso l'osservazione non strutturata e prestano attenzione a ciò che ogni bambino riporta nelle attività in cerchio, cercando di guidare ognuno nella riflessione rispetto ai propri errori. Si crede molto nella capacità di autocorrezione che i bambini praticano costantemente quando svolgono gli esercizi, grazie anche ai libri che riportano a piè di pagina le soluzioni²⁰. Secondo le insegnanti non è necessario che l'adulto dica "bravo", "ottimo", "giusto", ecc. perché ogni bambino si accorge di ciò che fa e capisce cosa deve migliorare. L'obiettivo delle insegnanti è quello di rendere autonomi i bambini nel riconoscimento delle proprie abilità senza l'intervento dell'adulto. L'autovalutazione si svolge regolarmente senza l'utilizzo di strumenti precisi.

Per quanto riguarda l'esame di idoneità, tutti i bambini lo sostengono, alcuni alla scuola pubblica ed altri presso enti privati.

Caso 7.

Area di valutazione. L'insegnante, alla domanda: "Fate valutazione? Se sì, in che modo?", risponde:

"Non c'è valutazione, cerchiamo di preservare la soddisfazione di sé. Non si segna l'errore in ogni momento. Per esempio, se un bambino ha sbagliato un'operazione su dieci, non viene segnata, oppure con un puntino di matita e il bambino sa che, se vuole la può riguardare. La valutazione per noi non esiste. I bambini, dopo un po' che frequentano la realtà, sono loro che vengono a chiederci se hanno fatto giusto e chiedono aiuto in caso di bisogno."

Durante la correzione degli esercizi ho potuto notare che l'insegnante stimola la riflessione del bambino sugli errori commessi.

A volte vengono somministrate alcune prove scritte (schede) perché prima o poi i bambini, secondo le insegnanti, si troveranno ad affrontarle ma non vengono espressi voti o giudizi, viene dato un feedback orale a ciascun bambino durante il quale viene

²⁰ I libri ai quali si fa riferimento sono quelli di Matematica di C. Bortolato.

promossa l'autoriflessione. L'autovalutazione ha quindi un ruolo fondamentale e si svolge prevalentemente a voce:

“Crediamo molto nell'autocorrezione dell'errore momentaneo, cioè quegli errori che i bambini fanno ma non perché non hanno capito. Incentiviamo il processo di autovalutazione in cui il bambino cerca di capire e di migliorarsi.”

Non vengono invece proposti momenti di valutazione tra pari.

In merito all'esame annuale di idoneità, i bambini lo sostengono in privato su consiglio delle insegnanti che affermano:

“Abbiamo consigliato noi ai genitori di sostenere l'esame in privato perché in questo modo i bambini hanno la possibilità di mettersi alla prova per come loro hanno appreso, questo non avviene negli esami sostenuti a scuola”.

Nella seguente tabella (tabella 11), sono analizzati in modo sistematico e sintetico i dati precedentemente presentati in merito alle strutture di istruzione parentale.

ANALISI DEI DATI							
Area della valutazione in strutture di istruzione parentale							
	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7
La valutazione è associata ad emozioni negative ed ansia per i bambini.	x						x
L'esame alla scuola pubblica crea ansia.	x						
Si preferisce far sostenere l'esame d'idoneità presso scuole private perché rispettano maggiormente i processi di apprendimento dei bambini e delle bambine.	x	x	x	x	x	x	x
La valutazione viene attuata attraverso feedback.	x		x	x			x
La valutazione è fondata sull'osservazione non strutturata (no griglie o rubriche) e monitoraggio continuo.	x	x	x	x	x	x	
La valutazione è fondata su osservazione strutturata.				x			

Viene svolta autovalutazione.	x			x	x	x	x
Viene svolta valutazione tra pari.	x						
Prove di verifica assenti e/o considerate inutili.	x	x			x	x	
Vengono proposte prove scritte e orali.			x	x			
I voti numerici creano competizione: meglio usare i giudizi considerando tutto il percorso.		x					
Viene realizzato un diario di bordo da ogni alunno/a come documentazione e punto di partenza per riflessioni metacognitive (e da presentare all'esame di idoneità).	x			x			

Tabella 11: Sintesi e analisi dei dati ricavati dalle strutture di istruzione parentale

L'analisi dei dati raccolti dalla collega Busato segue due direzioni: la prima in merito alle forme valutative attuate durante i percorsi di insegnamento-apprendimento nelle homeschooling e la seconda riguardante l'esame di idoneità che bambine e bambini si trovano a sostenere nelle scuole pubbliche o paritarie.

Circa la prima direzione d'analisi, sia dalle interviste che dai dati riportati attraverso le osservazioni, emerge come vi sia una forte attenzione verso la motivazione per l'apprendimento associando tuttavia alla valutazione emozioni prevalentemente negative. Quindi c'è una forte considerazione relativa all'aspetto emozionale che in alcune situazioni (caso 1, caso 7) sembra remare contro alla visione valutativa di alcune figure legate all'istruzione parentale, mentre in altre strutture (come nel caso 4) fornisce un valore aggiunto al processo valutativo come percorso che sia "centrato sullo sviluppo della motivazione intrinseca e quindi di una progressiva acquisizione di fiducia in sé stessi, elemento fondante di un buon percorso formativo" (Grion, Restiglian, Aquario, 2021, p. 93). Inoltre, si può notare come, ove siano esplicitate delle volontà valutative, vi sia una predilezione per strumenti valutativi come osservazioni (principalmente non strutturate anche se condotte costantemente), autovalutazione da parte di alunne e alunni, correzioni collettive e feedback forniti con un alto tasso di personalizzazione. Nell'ottica dell'apprendimento naturale di cui si è parlato nel paragrafo 2.3, viene lasciato molto

spazio alle autocorrezioni e alla libertà di ogni allievo/a di riporre l'attenzione su eventuali errori. Tuttavia, nella metà dei casi non viene utilizzata alcun tipo di verifica e non vengono assegnati voti, né numerici né descrittivi (casi 1-2-6-5) in quanto viene ritenuta sufficiente l'osservazione non strutturata dei percorsi di apprendimento.

In merito invece alla seconda direzione di analisi, emerge chiaramente dalla maggioranza del campione di ricerca una visione negativa circa l'esame di idoneità preparato dalla scuola pubblica. Ciò va ad incidere sulla scelta di molte realtà di portare le alunne e gli alunni a sostenere tale esame presso la scuola paritaria "Novalis Open School" di Brescia o presso enti privati (dato che era emerso anche dalle interviste ai dirigenti scolastici); questa scelta è spiegata dai soggetti intervistati in quanto le scuole private consigliate sembrano proporre esami di idoneità che rispettino maggiormente i percorsi di apprendimento proposti a bambine e bambini che hanno frequentato l'istruzione parentale.

Per concludere questa analisi relativa a numerosi (non per quantità ma per qualità) dati raccolti in diversi contesti educativo-didattici e da diversi soggetti che ne fanno parte, ritengo che la ricchezza di visioni proposta e le maggiori questioni rilevate meritino una discussione e diverse riflessioni che verranno presentate nel paragrafo seguente.

4.2 Discussione dei risultati

Questo contributo è volto a discutere i risultati ottenuti dalla ricerca focalizzando maggiormente l'attenzione sull'obiettivo di quest'ultima: il confronto tra metodi di valutazione in contesti educativi differenti.

In primis è significativo ricordare quali sono le domande dalle quali è partito questo lavoro di ricerca:

- Come viene percepita la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria oggi (in seguito all'O.M. 172/2020)? Come avviene?
- Ci sono analogie tra i processi valutativi della scuola primaria statale e quelli che avvengono nelle strutture di istruzione parentale (se avvengono)?

Le otto interviste ai dirigenti scolastici e le ventitré risposte ottenute dal questionario posto agli insegnanti di scuola primaria ci hanno fornito uno spaccato abbastanza chiaro e relativamente completo, considerando il campione di ricerca ridotto, circa la prima domanda di ricerca.

L'Ordinanza Ministeriale 172/2020 relativa alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria ha indubbiamente rivoluzionato sia il modus operandi di numerosi insegnanti circa la valutazione (ma non solo), sia la percezione della valutazione da parte delle famiglie (che risulta ancora in fase di comprensione e -speriamo- di accettazione). Dai dati rilevati però si evince quanto la rivoluzione non abbia coinvolto proprio tutti in quanto, nonostante grazie alle interviste rivolte ai dirigenti scolastici si sia respirata aria di accettazione, innovazione e voglia di attuare quella valutazione formativa che abbraccia l'ottica della valutazione per l'apprendimento (a partire dalla programmazione e attraverso strumenti e strategie diversificate per incorrere alla logica di personalizzazione degli apprendimenti e all'ottica inclusiva), numerosi docenti denunciano un'inadeguatezza nel nome della complicazione del lavoro e della difficoltà nel far combaciare una valutazione che descriva e faccia parte dei percorsi di insegnamento-apprendimento a tecniche di insegnamento tradizionali. Inoltre, un'ulteriore complessità che è stata spesso nominata sia da dirigenti che dagli insegnanti è inerente alla mancata continuità di pratiche e metodi valutativi tra gradi scolastici.

Nonostante quindi siano emerse anche percezioni parzialmente negative circa la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria oggi, sono state fornite diverse risposte in merito a come questa nuova valutazione avvenga: la maggior parte degli insegnanti hanno infatti dichiarato di valutare gli alunni con una pluralità di strumenti e metodi (osservazioni sistematiche, analisi di caso, prove scritte e orali, realizzazione di compiti di realtà, risoluzione di problemi a percorso obbligato, autovalutazione, valutazione tra pari, feedback orali, colloqui individuali, eccetera) affinché questo momento rispetti la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento i quali non sono in alcun modo riducibili a prestazioni isolate o alla somma di prove o rilevazioni raccolte in singole attività valutative. Si ha infatti un riscontro positivo sia dalle interviste

con i dirigenti che dalle risposte al questionario rivolto agli insegnanti circa l'attenzione ai processi cognitivi "in un'ottica di progressione e di continua modificabilità delle manifestazioni dell'apprendimento degli alunni" come riportato dalle Linee guida ministeriali (2020, p. 9).

Aspetto di fondamentale importanza legato alla valutazione è la comunicazione di quest'ultima alle famiglie, argomento a cui è dedicato il comma 3 dell'articolo 3 dell'O.M. 172/2020: "le istituzioni scolastiche adottano modalità di interrelazione con le famiglie, eventualmente attraverso l'uso del registro elettronico, senza alcuna formalità amministrativa, curando le necessarie interlocuzioni tra insegnanti e famiglie, ai fini di garantire la necessaria trasparenza del processo di valutazione, con particolare riferimento alle famiglie non italofone" (p. 3). L'aspetto riguardante le famiglie è centrale nei processi di insegnamento-apprendimento e, in modo intrinseco, in quelli valutativi tanto che le famiglie non possono essere escluse in alcun modo dall'essere considerate parte integrante di questa analisi. Dalle interviste e dalle risposte al questionario si possono rilevare due aspetti principali: la difficoltà delle famiglie nel comprendere la nuova valutazione e le tipologie di comunicazione scuola-famiglia in merito alla tematica valutativa.

Per quanto riguarda la difficoltà di comprensione delle famiglie circa la nuova valutazione "certo è che, la dissonanza e il conflitto tra il metodo di valutazione introdotto dall'Ordinanza e le credenze, gli immaginari e le esperienze di valutazione scolastica dei genitori possono rappresentare un ostacolo importante perché rischia di venir meno quella "grammatica del giudizio" che regola la comunicazione con le famiglie" (Nigris, Agrusti, 2021, pp. 123-124). Ed è proprio la comunicazione con le famiglie l'aspetto che, alla luce di una dichiarata alleanza educativa, deve necessariamente essere stato curato soprattutto dopo il cambio di rotta. In tal senso, infatti, le risposte alle interviste hanno specificatamente esposto quanto sia stato fatto dagli Istituti Comprensivi appartenenti al campione di ricerca per introdurre alle famiglie la nuova valutazione nonostante le numerose sfide e complessità poste in essere dall'emergenza dovuta al Covid-19 e quindi dall'impossibilità per diversi mesi di organizzare incontri in presenza. Nonostante ciò, le scuole si sono dimostrate resilienti e grazie alla disponibilità delle tecnologie digitali alla

portata di tutti sono stati realizzati documenti, webinar e video esplicativi che per i primi mesi hanno funto da allacciamento e legame con le famiglie in ottemperanza a quanto dichiarato nella normativa.

L'attenzione poi si è rivolta alle modalità di dialogo diretto e costante con le famiglie in merito alla comunicazione delle valutazioni come ricostruzione articolata e multilivello circa la padronanza raggiunta dall'allievo o dall'allieva in un percorso articolato sul progetto educativo-didattico che si intende realizzare (Castoldi, 2021). Le risposte fornite dagli/dalle insegnanti hanno esposto le diverse modalità, le quali possono essere iscritte in modalità comunicative formali quali il registro elettronico, il diario, il libretto scolastico, i colloqui a metà quadrimestre, le prove di verifica consegnate a casa e i quaderni arricchiti dai giudizi e da qualche descrizione circa il livello di apprendimento raggiunto. Ma la funzione formativa della valutazione, affinché sia realmente efficace e significativa per i percorsi di crescita degli apprendenti, deve essere compresa appieno e condivisa dalle famiglie: "solo una ricercata e paziente costruzione di un'alleanza educativa con queste ultime può aiutare ad andare in questa direzione" (Girelli, 2022, p. 90).

E proprio in merito all'alleanza educativa con le famiglie, che a mio avviso rappresenta uno snodo cruciale della credibilità verso la scuola pubblica e della conseguente scelta di affidare ad essa l'istruzione dei propri figli e delle proprie figlie, le Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 dichiarano: "la scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative. La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 6).

Queste parole costituiscono dunque le fondamenta per la costruzione dell'alleanza educativa tra famiglie e scuole per garantire il diritto all'istruzione sancito nell'articolo 34 della Costituzione Italiana. Tale diritto coinvolge a pieno titolo la valutazione, la quale è

definita da Margaret Heritage come “un processo sistematico per raccogliere continuamente evidenze sull’apprendimento” (Heritage, 2007, p. 140).

Collegandomi alla definizione proposta da Heritage, passiamo ora ad una riflessione circa i dati raccolti presso le strutture di istruzione parentale per arrivare a rispondere alla seconda domanda di ricerca:

- Ci sono analogie tra i processi valutativi della scuola primaria statale e quelli che avvengono nelle strutture di istruzione parentale (se avvengono)?

Dai dati raccolti da Busato, si evince chiaramente come non vi sia una linea d’indirizzo comune in merito ai processi valutativi attuati presso le diversificate strutture di istruzione parentale in quanto la valutazione degli homeschooler risulta essere una tematica critica poiché le bambine e i bambini che frequentano tali percorsi educativo-didattici apprendono in modo differente rispetto a chi frequenta la scuola pubblica (Vezzola, 2019). Ponendo maggior attenzione verso forme di apprendimento naturale e attraverso approcci metodologici attivi “in cui l’allievo apprende attraverso la propria attività, scopre in maniera autonoma” (Messina, De Rossi, 2015, p. 137) e al learning by doing²¹, i dati raccolti hanno fornito evidenza di come la valutazione venga interpretata come processo in itinere attuato principalmente attraverso osservazioni non sistematiche dei comportamenti delle bambine e dei bambini e dei loro lavori. Nella maggior parte dei casi, quindi, non vengono utilizzati gli strumenti valutativi proposti alla scuola pubblica (come prove di verifica strutturate, semi-strutturate, prove scritte e orali) in quanto ritenuti non idonei e talvolta svidenti nei confronti dei bambini. Ciò che emerge è che vi sia in entrambe le strutture di istruzione (pubblica e parentale) una visione formativa della valutazione (anche se la logica sommativa che, seppur in piccola parte, permane ancora nella scuola pubblica è totalmente assente nelle strutture di istruzione parentale intervistate). Tuttavia, questa mission formativa è interpretata in modo meno sistematico nelle strutture di istruzione parentale facenti parte del campione di ricerca

²¹ In ambito pedagogico l’attenzione al learning by doing (apprendimento tramite l’azione) si collega sostanzialmente alla ricerca e alle opere di John Dewey e del movimento definito “pragmatismo americano”. Secondo il costrutto dell’apprendimento by doing si impara in modo incisivo e duraturo quando si realizzano concretamente esperienze (Marcone, 2017, p. 167).

lasciando maggior spazio a ciò che accade nel momento, senza che vi sia una programmazione e una progettualità scandita e più o meno rigida.

Un'analogia individuabile nei processi valutativi di entrambe le strutture di istruzione è l'importanza fornita al feedback come "strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento" (Nigris, Agrusti, 2021, p. 69). Secondo John Hattie, infatti, il feedback rientra tra le dieci azioni didattiche maggiormente efficaci nel promuovere apprendimento (Hattie, 2012) affinché esso però risponda a delle condizioni che lo rendano realmente formativo. Calvani specifica che il feedback "è la risposta che un insegnante [...] indirizza all'allievo e che agisce da segnale permettendo a questi di comprendere se sta progredendo sulla giusta via o se deve "cambiare rotta"" (2014, p. 126).

Sia per gli alunni e le alunne che frequentano la scuola pubblica che per quelli provenienti da strutture di istruzione parentale, perciò, il feedback risulta essere una risorsa utile per monitorare costantemente i propri processi di apprendimento e per autoregolarsi. Nei dati raccolti presso le strutture di istruzione parentale viene data molta importanza all'autoregolazione da parte dei bambini e, trovando quindi un altro punto in comune con le pratiche valutative attuate nella scuola pubblica, una menzione va fatta ai processi di autovalutazione, considerati sia dalla normativa (O.M. 172/2020 e Indicazioni nazionali per il curricolo 2012) che dai soggetti intervistati dalla collega Busato come occasione di riflessione sui propri processi di apprendimento che assieme alla valutazione tra pari rientra perfettamente nel paradigma del costruttivismo.

Per quanto riguarda la valutazione finale d'anno affrontata dai bambini e dalle bambine provenienti da istruzione parentale presso scuole pubbliche o paritarie, non è certo facile confrontare ma ancor più realizzare processi valutativi (in itinere e finale d'anno) in modo che essi siano coerenti tra loro in quanto la formazione del personale che si trova a valutare e la vision e la mission delle agenzie educative non sempre sono sulla stessa lunghezza d'onda; inoltre si gioca lo scarto tra standardizzazione e personalizzazione in quanto, nella maggior parte dei casi intervistati, la scuola pubblica propone prove standard, tarate su alunni e alunne abituati ai metodi di insegnamento della stessa.

Certamente, nonostante alcuni punti in comune circa la valutazione, non mancano numerosi aspetti di diffidenza reciproca tra la scuola pubblica e le strutture di istruzione parentale che si articolano principalmente su tre punti:

- La mancanza di una normativa che regoli e dia una sorta di indirizzo alle strutture di istruzione parentale in Italia (realtà in espansione negli ultimi anni);
- La preoccupazione da parte delle scuole pubbliche circa l'aspetto delle competenze sociali e relazionali che sono sicuramente diverse (e a detta del campione di ricerca, ridotte) rispetto al contesto pubblico formato da classi abbastanza numerose che possono essere considerate come una rappresentazione in miniatura della società variegata e complessa che caratterizza il nostro mondo;
- La diffidenza da parte delle persone che scelgono l'istruzione parentale per i propri figli e le proprie figlie verso la scuola pubblica e verso il rischio che vengano meno esperienze personalizzate e significative, accusando la valutazione attuata nel contesto pubblico di non considerare il bambino e i suoi stili di apprendimento e di fossilizzarlo in un giudizio.

Appare chiaro alla base di questi punti di vista che vi sia una scarsa conoscenza reciproca dei relativi contesti educativo-didattici e questo lavoro si propone anche di lanciare una rete, una sfida riflessiva che può essere realizzata attraverso ricerche successive per creare un ponte tra le diverse realtà educative che ci sono, esistono, nel nostro territorio e pertanto vanno necessariamente considerate.

4.3 Limiti della ricerca

Qualsiasi ricerca non è perfetta bensì è caratterizzata da alcune condizioni e restrizioni che ne delimitano i confini (Benvenuto, 2018).

Giunti a questo punto del lavoro non è più possibile rimandare la descrizione delle problematiche che hanno indubbiamente limitato diversi aspetti della ricerca: innanzitutto il numero dei dati raccolti è stato fortemente limitato dalla libertà di accogliere o meno la proposta di intervista dei dirigenti scolastici. Infatti, nonostante il campione di ricerca prevedesse anche la partecipazione di tre Istituti Comprensivi appartenenti all'Ambito 8 relativo alla provincia di Vicenza, a fronte di numerosissimi

tentativi di contatto ho ricevuto solamente tre risposte negative da alcuni degli Istituti estratti dal generatore di numeri casuale, mentre tutti gli altri Istituti Comprensivi hanno ignorato le diverse mail ricevute. Conseguentemente a ciò, anche il numero di risposte avute nei questionari semi-strutturati si è ridotto in quanto, anziché essere distribuito agli/alle insegnanti di scuola primaria di undici Istituti, si è fermato agli otto appartenenti al campione di ricerca definitivo.

Sicuramente il grande numero di impegni scolastici a cui i/le dirigenti scolastici/scolastiche e le/i docenti devono far fronte ha fortemente limitato sia l'accettazione a partecipare alla ricerca, sia (e soprattutto) la compilazione del questionario semi-strutturato anche per la sua natura stessa; probabilmente se quest'ultimo fosse stato composto da domande a risposta multipla avrebbe richiesto un tempo di compilazione minore e ciò avrebbe favorito la partecipazione. Tuttavia, non sarebbe stato in alcun modo possibile proporre un questionario a risposta chiusa vista la tipologia di ricerca volta a raccogliere dati qualitativi.

Questi fattori sono stati presi in considerazione in fase di progettazione della ricerca ma è risultato necessario possedere "una buona dose di flessibilità e di adeguamento ai cambiamenti" (Benvenuto, 2018, p. 63), caratteristiche tanto necessarie ai ricercatori quanto agli insegnanti.

L'ultimo grande limite con il quale si è dovuta confrontare la collega Busato è stato inerente alla difficoltà di reclutamento di soggetti appartenenti al campione accidentale relativo alle strutture di istruzione parentale.

Infine, un limite sul quale mi sono imbattuta è stata la scarsità di bibliografia e dati relativi alla realtà dell'istruzione parentale in Italia (e in questo caso specifico relativi alla provincia di Vicenza). Ritengo sia, invece, necessario che le scuole si aprano verso il territorio e le famiglie, conoscendone peculiarità, intenzioni e cercando sempre un punto di incontro in un'ottica sistemica.

CONCLUSIONI

I dati raccolti mi hanno permesso di rispondere alle domande di ricerca in un contesto dichiaratamente circoscritto. L'impegno posto nella realizzazione degli strumenti per la raccolta dati e nella predisposizione di un disegno di ricerca molto strutturato mi ha permesso di ottenere risultati chiari e, sebbene non generalizzabili (ma non era questo lo scopo), validi in quanto "se la fase di raccolta e di rilevazione dei dati non è compiuta con onestà e fedeltà, non è difatti possibile garantire la validità dei risultati raggiunti" (Benvenuto, 2018, p. 75).

Questo lavoro di ricerca, per la quantità circoscritta di dati e per la specificità territoriale del campione considerato, non è dunque generalizzabile; tuttavia, offre un punto di partenza per l'approfondimento del tema anche in altri territori del paese in vista di eventuali comparazioni dei dati.

Quanto ho avuto modo di realizzare durante questo anno di ricerca mi ha permesso di imparare sul campo e di formarmi come insegnante; infatti, il fine ultimo di questo elaborato è stato quello di realizzare una ricerca in ottica professionalizzante, come lo sono stati questi cinque lunghi e ricchi anni di università.

Aver avuto l'opportunità di volgere uno sguardo mirato e finalizzato ai contesti educativo-didattici del territorio in cui vivo e che mi circonda ha rafforzato quella curiosità che mi contraddistingue come persona e insegnante, con un punto di vista di apertura alla novità, al diverso, a ciò che è sconosciuto.

Ho iniziato senza essere a conoscenza di come avvenisse la valutazione nelle strutture di istruzione parentale e allo stesso tempo ero molto curiosa di indagare quali fossero le percezioni nella scuola pubblica circa l'Ordinanza Ministeriale 172/2020. Unire le due cose trovando punti in comune ma anche differenze si è rivelata una fonte di arricchimento professionale non indifferente in quanto, oltre a ciò che ho imparato in merito a questi contesti, ho potuto attuare un modo di operare che è quello della ricerca educativa, pratica assolutamente utile anche nell'azione didattica in quanto inerente l'approfondimento epistemologico, la progettazione, il porre obiettivi in termini operativi rispettando tempistiche precise e considerando il pubblico di riferimento. Tutto questo costituisce skill di un buon insegnante.

Nel paragrafo relativo alla discussione dei risultati (4.2) sono stati esplicitati, verso la conclusione, i punti di vista di entrambe le realtà educativo-didattiche indagate: ciò che ho potuto osservare e indagare è stato quel senso di diffidenza reciproca che contraddistingue i diversi contesti ma che di fondo, secondo la mia opinione, è il risultato della scarsa conoscenza che c'è in merito al mondo educativo e scolastico. Non è possibile chiudere gli occhi di fronte a quanto accade in contesti diversi dai nostri ma che, grazie anche a questa ricerca, presentano elementi di raccordo, visioni comuni che faticano a comunicare tra loro perché filtrate dalla diffidenza.

Dovere di un insegnante a mio avviso è quello di abbattere i limiti posti dalla non conoscenza, creando contesti inclusivi ed equi caratterizzati dalla volontà di scoprire l'altro, i punti in comune e le differenze per creare ponti anziché barriere.

La diversità è ricchezza, e questa ricerca ne ha dato conferma in quanto l'idea di valutazione nella scuola primaria pubblica può essere arricchita da quella propria delle strutture di istruzione parentale: meno punteggi e più metacognizione, meno casualità e più ottica formativa e trasformativa.

Ciò che serve è poco a dirsi ma moltissimo a farsi; servono molti strumenti diversificati in base alle situazioni valutative, risulta importante valorizzare l'autovalutazione e la valutazione tra pari, è necessario legare la valutazione sin dall'inizio alla progettualità educativo-didattica ed è indispensabile una formazione per cui non vengano superficialmente associate alla valutazione caratteristiche quali ansia, svilimento o rigidità bensì venga riconosciuto il valore formativo ed educativo che tale processo offre se pensato e realizzato in modo sistematico e agganciato alla quotidianità.

“La scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. [...] la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e “il saper stare al mondo”” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 4) e ciò è imprescindibile da una buona pratica valutativa.

BIBLIOGRAFIA

- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bonazza, V. (2015). *Valutazione formativa e qualità dell'istruzione. Cinquant'anni di ricerca educativa*. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 4(2), 49-71.
- Burbules, N. (2005). *Beyond Method: the Role of Epistemological Virtues in Social Inquiry*. Paper presented at the Congress of Qualitative Inquiry, Urbana-Champaign, IL.
- Busato, S. (2023). *L'istruzione parentale: un fenomeno in aumento. Analisi di caso multiplo di alcune realtà nella Provincia di Vicenza*. Unpublished doctoral dissertation.
- Calvani, A. (1998). *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie. Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Certificare nel primo ciclo: come e perché?* *Rivista dell'istruzione*, 5, 6-10.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Firenze: Mondadori Università.
- Cipriani, R. (2000). Per una metodologia della ricerca qualitativa. In A. Alberici (Ed.), *Educazione in età adulta* (pp. 65-83). Roma: Armando.
- Cottini, L. (2021). *Universal design for learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli*. Firenze: Giunti Edu.
- D'Alonzo, L. (2022). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu.
- Da Re, F., Guasti, L. (2015). *La valutazione come processo*. In F. Zambotti (a cura di), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva* (pp. 313-314). Trento: Erickson.

De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze: La Nuova Italia.

DECS, (2018). *La valutazione per l'apprendimento, Documento di accompagnamento al Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Salvioni SA.

Falanga, M. (2017). *Diritto scolastico. Analisi e profilo*. Brescia: Morcelliana.

Foglia, E., & Vanzago, A. (2011). *Metodologia e metodi della Ricerca Qualitativa*. Centro di Ricerca in Economia e Management in Sanità e nel Sociale.

Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Gentile, F. (2022). *Valutare oggi. Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Accademia.

Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.

Greenstein, L. (2023). *La valutazione formativa*. Milano: UTET Università.

Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2021). *Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria*. *Nuova Secondaria*, 7(XXXVIII), 82-100.

Grion, V., Restiglian, E. (a cura di), (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRIFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

Gualazzi, M. (2022). Pedagogia alternativa. Homeschooling, educazione in natura, Montessori, Steiner: approcci pedagogici alternativi per bambini felici oggi e adulti consapevoli domani. *Vivi consapevole, il magazine di macrolibrarsi*, 69, 79-82.

Gualazzi, M. (Ed.) (2022). La scuola senza le pareti. È nel bosco: non ha aule, lavagne, gerarchie ed è resiliente. *Vivi consapevole, il magazine di macrolibrarsi*, 67, 63-66.

Hattie, J. (2012). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson (trad. it. 2016).

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.

Jonassen, D. H. (1994). *Thinking Technology. Toward a Constructivistic Design Model*. *Educational Technology*, XXXIV, April, 34-37

Marcone, V. M. (2017). *“Imparare a fare”: verso nuovi paradigmi di apprendimenti relativi al lavoro “Learning by doing”: towards new paradigms of Work-related learning*. *Formazione & Insegnamento XV – 2 – 2017*, 159-170.

Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Milani Don L., Scuola di Barbiana (Ed.). (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Morandi, M. (2019). *Il Sessantotto della docimologia. Una nota sull’osservatorio di «Scuola e città»*. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 8(2), 33-50.

Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla formazione*, 12, 1/2, 33-46.

Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Pellerey, M. (2005). *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*. *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.

Soncini, A., Visintin, E. P., Matteucci, M. C., Tomasetto, C., & Butera, F. (2022). *Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors*. *Learning and Instruction*, 80, 1-9.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione* (pp. 1-166). Franco Angeli.

Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.

Vertecchi, B. (1994). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Vezzola, N. (2020). *Apprendimento naturale. Homeschooling e unschooling*. Roma: Armando.

Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Roma: Edizioni di Comunità.

Visalberghi, A. (1975). *Sperimentazione e verifica in campo didattico*. In Corda Costa, M., Vertecchi, B., Visalberghi, A. (1975). *Orientamenti per la sperimentazione didattica* (pp. 11-39). Torino: Loescher.

Vygotskij, L., S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Articolo 30 del 1948, Costituzione della Repubblica Italiana.

Articolo 33 del 1948, Costituzione della Repubblica Italiana.

Articolo 34 del 1948, Costituzione della Repubblica Italiana.

Circolare Ministeriale 13 febbraio 2015, n. 3 - Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Decreto integrativo 8 febbraio 2021, n. 5 – Esami integrativi ed esami di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione.

Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137 – Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.

Decreto Legge 13 aprile 2017, n. 62 - Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di stato.

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 - Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 – Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale 13 dicembre 2001, n. 489 – Regolamento concernente l'integrazione, a norma dell'articolo 1, comma 6 della legge 20 gennaio 1999, n. 9, delle norme relative alla vigilanza sull'adempimento dell'obbligo scolastico.

Decreto Ministeriale 3 ottobre 2017, n. 742 - Finalità della certificazione delle competenze.

Decreto Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.

Decreto Presidente della Repubblica dell'8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche.

Dichiarazione Universale dei Diritti del Fanciullo, 20 novembre 1959.

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 10 dicembre 1948.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296 - Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172 e Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 - Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 - Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

SITOGRAFIA

Calenda, M., & Milito, F. (2020). L'attualità degli studi docimologici. *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, (24), 102–119. from <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P102>.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. From <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

LAIF (2024. Cos'è l'homeschooling (istruzione parentale)?). Associazione Istruzione Familiare. From <https://www.laifitalia.it/cose-istruzione-famigliare/>

Leali, S. (2021). *Istruzione parentale (homeschooling), la scuola vigila e valuta. Come fare*. Orizzonte scuola. From <https://www.orizzontescuola.it/educazione-parentale-homeschooling-la-scuola-vigila-e-valuta-come-fare/>

Ministero dell'Istruzione e del Merito (n. d.). *Istruzione parentale*. From <https://www.miur.gov.it/istruzione-parentale> .

Nuova Didattica (n. d.). *Luigi Calonghi*. Università by Editrice La Scuola. From <https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/calonghi/>

Nuova Didattica (n. d.). *Mario Gattullo*. Università by Editrice La Scuola. From <https://nuovadidattica.wordpress.com/psico-pedagogisti/gattullo/>

Vezzola, N. (2019). *La valutazione degli homeschooler*. Bambino naturale. From <https://www.bambinonaturale.it/2019/04/la-valutazione-degli-homeschooler/>

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1: I dieci principi della valutazione (Gentile, 2022, p. 25).	18
Figura 2: Intervista ai Dirigenti Scolastici	47

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1: Sequenza grafica del disegno di ricerca.....	46
Tabella 2: Questionario rivolto agli insegnanti.....	49
Tabella 3: Analisi dati sulla prima domanda rivolta ai Dirigenti Scolastici.....	54
Tabella 4: Analisi dati sulla seconda domanda rivolta ai Dirigenti Scolastici.....	60
Tabella 5: Analisi dati circa la terza domanda posta ai Dirigenti Scolastici	68
Tabella 6: Analisi dati circa la quarta domanda posta ai Dirigenti Scolastici.....	73
Tabella 7: Analisi dati in merito all'ultima domanda posta ai Dirigenti Scolastici	90
Tabella 8: Presentazione e analisi dei dati relativi alla prima sezione del questionario rivolto ai docenti: la valutazione nella scuola primaria in seguito all'O.M. 172/2020.....	95
Tabella 9: Presentazione e analisi dei dati in merito alla visione circa le strutture di istruzione parentale e la valutazione	100
Tabella 10: Presentazione e analisi dei dati in merito alle opinioni generali degli insegnanti che lavorano nella scuola pubblica rispetto al fenomeno dell'istruzione parentale.....	102
Tabella 11: Sintesi e analisi dei dati ricavati dalle strutture di istruzione parentale	108

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questa tesi e soprattutto di questi lunghi e ricchi anni formativi vissuti grazie al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sento l'esigenza e il desiderio di ringraziare di vero cuore le persone che sono state fondamentali per la mia crescita personale e professionale.

Innanzitutto, un sincero ringraziamento va alla Professoressa Emilia Restiglian che con grande professionalità mi ha guidata e sostenuta nella realizzazione di questo lavoro; inoltre, la ringrazio per la Sua profonda umanità, la quale mi ha permesso di sentirmi compresa e supportata in un momento non facile della mia vita.

Un grande grazie va poi alla mia collega e amica Serena Busato, la quale ha accettato di condividere dei dati raccolti durante la Sua ricerca per rendere possibile questo lavoro abbracciando appieno l'ottica collaborativa, competenza necessaria per essere buone insegnanti (e sicuramente lo sei e lo sarai).

Sento di voler ringraziare le Tutor Silvia Azzolin e Marina Franceschin per l'esempio di professionalità, dedizione alla professione, passione e umanità che mi hanno trasmesso durante gli anni di tirocinio.

Un grazie enorme va alle mie compagne di università che tra mense, viaggi in treno, corse in macchina, team di forza e coraggio, hanno reso questa lunga esperienza maggiormente piacevole e ricca: ricca di risate, condivisione, vicendevole comprensione, supporto e amicizia. Siete state tutte preziose, ognuna con le proprie caratteristiche.

Grazie a tutte le mie colleghe e i miei colleghi insegnanti dalle quali e dai quali ho avuto modo di imparare molto in questi anni di insegnamento e che si sono sempre dimostrati pazienti e comprensivi nei momenti più difficili in cui era particolarmente sfidante dover assolvere al meglio ai miei impegni professionali ed accademici.

Ringrazio tutti gli amici e le amiche che mi fanno sentire di valere qualcosa, di essere importante per qualcuno e che mi fanno ridere in modo sincero e libero. Grazie

perché arricchite la mia vita di gioia e momenti spensierati ed è stato fondamentale per me in questi anni impegnativi.

Grazie a Francesca e Sara, le due migliori amiche che da dieci anni mi accompagnano, anche se a distanza, e mi supportano. Grazie delle persone speciali che siete e del bene che ci vogliamo.

Inoltre, sento il bisogno di ringraziare la mia famiglia senza la quale non sarei ciò che sono; mia mamma in particolare ha saputo starmi vicino come nessuna persona al mondo nei momenti più difficoltosi della vita che si sono presentati anche in questi anni di università e vita. Grazie a lei e a mio fratello mi sono sentita amata, accettata e stimolata tra prese in giro, scherzi e “insulti” affettuosi che mi hanno spinto a cercare di essere sempre la versione migliore di me. Un ringraziamento va anche a mio padre che a suo modo ha cercato di supportarmi in questo percorso.

Infine, ringrazio di cuore Paolo, il mio compagno, che grazie alla sua pazienza infinita, al suo amore e alla sua leggerezza profonda è riuscito a starmi accanto supportandomi, ma soprattutto sopportandomi, anche nei miei momenti di insicurezza e di grande stanchezza. Insieme a lui voglio ringraziare la sua famiglia, che è diventata anche la mia.

ALLEGATO 1: Le risposte fornite dalle/dagli insegnanti

SEZIONE 1: LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA IN SEGUITO ALL'O.M. 172/2020
1.Cosa pensa della valutazione nella Scuola Primaria così come definita dall'Ordinanza Ministeriale 172/2020 che ha introdotto i giudizi descrittivi?
Non la condivido.
Non è adeguata.
Disorientante, non chiara, crea confusione.
Sinceramente non mi piace.
Credo non sia una valutazione che i bambini riescono a comprendere.
I genitori confusi meglio i voti.
Per me è un ritornare indietro, i ragazzi alla scuola media si ritrovano nuovamente con i voti in decimi! Una nota positiva è a mio avviso quella che l'alunno riesce a vedere chiaramente in quale campo è più forte e in quale invece deve lavorare di più.
Credo sia molto complessa e incoerente con le metodologie/strategie utilizzate per la maggiore a scuola (trasmissive). Potrebbe essere un punto di partenza per una valutazione più formativa.
Che dovrebbe essere rivista e gli insegnanti dovrebbero formarsi in modo adeguato.
Credo che questo tipo di valutazione sia meno giudicante rispetto alla valutazione numerica. Purtroppo, molti insegnanti sono ancora legati alla vecchia valutazione.
Ottima nell'idea generale, ma troppo complicata nell'applicazione pratica per una questione di tempo di compilazione delle informazioni.

Penso che i giudizi descrittivi siano meglio rispetto ai voti in numero, ma ritengo che i livelli in cui è suddivisa la valutazione (avanzato, intermedio, base, prima acquisizione) siano troppo pochi e non aiutino spesso a mettere in evidenza le sfumature di ogni alunno - come invece capitava con i giudizi come ottimo, distinto, buono e via dicendo.

È ancora presto per poter esprimere parere del tutto positivo

Ancora da perfezionare.

Penso che possa essere migliorata.

Diventa una valutazione formativa che propone suggerimenti per migliorare. I bambini vengono osservati nel processo e non solo esclusivamente nel risultato.

La valutazione è strettamente legata agli obiettivi indicando in modo chiaro dove bisogna intervenire per migliorare l'apprendimento.

Penso sia una valida proposta, tuttavia concepita in discontinuità con gli altri ordini di scuola.

Ne penso molto bene, è giusto che venga esplicitato il punto del percorso in cui si trovano gli alunni in termini di competenze

Penso che i giudizi descrittivi rappresentino la migliore valutazione di sempre.

Per la scuola è un importante documento perché si specificano meglio i campi di competenza. Per le famiglie non è di facile lettura

La ritengo adeguata.

Ritengo sia opportuna.

2. Come viene comunicata la valutazione dell'alunno/a alla famiglia?

Tramite consegna verifiche e documento di valutazione e colloqui.

Tramite il quaderno / libro e registro.
Registro, Documento di valutazione e colloquio personalizzato.
In itinere attraverso lavori eseguiti in classe e inseriti nel quaderno, al termine del quadrimestre attraverso il documento di valutazione.
Con colloqui individuali e la scheda di valutazione preparata dall'Istituto.
Attraverso i colloqui e le pagelle.
Esiste una scheda di valutazione che i genitori scaricano dal Registro
Documento di valutazione.
Tramite sito scolastico e con colloqui individuali.
Mediante sito della Scuola e colloqui individuali con gli insegnanti per chiarimenti.
Tramite r. e., diario, libretto scolastico.
Attraverso giudizi scritti nelle prove di verifica, scheda di valutazione, colloqui individuali.
Attraverso i colloqui individuali e con i documenti di valutazione.
Punteggi nelle verifiche.
Attraverso attività svolte in classe (quaderno), prove di verifiche, comunicazione tramite diario.
Viene comunicata attraverso i canali ufficiali, secondo procedura standard, nell'ampio rispetto dei ruoli di ciascuno.
Viene inserita la scheda di valutazione sul registro elettronico, la famiglia può scaricarla e i docenti si mettono a disposizione per eventuali chiarimenti.

Attraverso le prove disciplinari e nella scheda di valutazione che è ancora in fase di sperimentazione.

Le valutazioni in itinere sono visibili nelle prove oggettive, quelle quadrimestrali sono pubblicate e noi insegnanti siamo a disposizione in presenza per eventuali chiarimenti.

Al bambino gli si comunica a voce come è andata l'interrogazione e se c'era un compito scritto si legge insieme il giudizio e si consiglia dove approfondire. Ai genitori si comunica tramite registro elettronico oltre i vari incontri e colloqui individuali.

Alcuni insegnanti ad inizio anno spiegano come verranno valutati gli alunni, ma non sempre. Credo sarebbe necessaria una maggiore comunicazione con le famiglie.

Dipende, principalmente viene data a casa la prova oggettiva scritta. Nel caso del sostegno invece è stata redatta una rubrica valutativa personalizzata per ogni materia, che tiene quindi conto anche delle osservazioni che vengono fatte quotidianamente.

3. Rispetto a quanto contenuto nell'Ordinanza Ministeriale 172/2020 (valutazione per l'apprendimento, obiettivi che descrivono le manifestazioni dell'apprendimento, livelli di apprendimento e dimensioni), quali sono le pratiche didattiche quotidiane che sta mettendo in campo per attuarla?

L'organizzazione didattica considera tutti gli elementi definiti nell'Ordinanza.

Quelle che vengono indicate.

Le rubriche sopra citate.

Osservazioni sistematiche in itinere.

Osservazioni sistematiche e prove di verifica per capire se l'alunno ha raggiunto gli obiettivi prefissati.

Osservazioni sistematiche, trascrizione osservazioni, progettazione di nuove modalità di somministrazione di prove.

Cerco di osservare e annotare su delle griglie i progressi, ma anche le difficoltà, degli alunni e poi autovaluto il mio lavoro.

Diario di bordo quotidiano, osservazioni sistematiche con griglie e tabelle, annotazioni personali.

Diario di bordo, griglie di valutazione.

Quotidianamente cerco di lavorare cercando di raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati, che poi vengono modificati in base ai bisogni degli alunni.

Nella mia pratica didattica quotidiana cerco di considerare 2 situazioni fondamentali:

- punti di forza e difficoltà degli alunni;
- facilitare un ambiente di apprendimento che si basi sulla collaborazione e sulla cooperazione.

Ai ragazzi cerco di strutturare un percorso e all'interno di questo identificare degli obiettivi chiari a tutti (bambini e genitori) a cui dobbiamo arrivare. La valutazione dovrebbe aiutarli a capire se la strada che stanno percorrendo è quella giusta!

Valuto ogni indicatore della disciplina, suddividendo le prove per obiettivi e poi spiego ai ragazzi /famiglie come sono andate in termini di tipo di errore commesso, se autonomi o meno e cosa migliorare nel caso ci siano punti di criticità.

Cerco di definire prove oggettive con chiari e precisi criteri di valutazione. Dette prove e relativi criteri di valutazione, vengono costruiti/definiti con colleghe delle classi parallele.

Cerco di calare i contenuti disciplinari nella quotidianità, di suscitare interessi, di creare problemi con relative soluzioni. Osservo sistematicamente i bambini condividendo con le colleghe ciò che riscontro.

Si ricorre maggiormente ai compiti di realtà.

Lezione frontale, lettura guidata-animata, cooperative learning, attività peer to peer, didattica digitale, ecc..

Attività di vario tipo che mettano in evidenza diverse competenze: nel mio caso, insegnando inglese, valuto sempre ascolto, parlato, lettura e scrittura e cerco di stimolare anche competenze trasversali come la creatività e il cooperative learning: lavori in coppia o a piccoli gruppi, simulazione di dialoghi e interviste, brevi presentazioni, indovinelli, scrittura creativa.

4. A Suo parere, la valutazione nella Scuola Primaria così come attuata oggi riesce a rispecchiare l'apprendimento di ciascun bambino e bambina? In che modo?

No.

No.

No per niente.

No, come scrivevo prima, la trovo spesso riduttiva.

No, non concordo con l'attuale valutazione con i livelli.

No. Io oltretutto sarei un po' alla Alberto Manzi... fa quel che può, quel che non può non fa. Mi rendo conto però che la mia idea sia estrema e totalmente incoerente con il sistema scolastico.

No, perché le diciture vengono generalizzate e non c'è possibilità di modifica, una volta concordate a livello di gruppo di docenti.

Come viene attuata oggi no, credo sia necessario ancora molto lavoro, soprattutto di formazione per gli insegnanti.

Secondo me, l'attuale valutazione non dà una completa visione della crescita globale dei bambini.

Non ancora anche perché i genitori non sanno interpretare adeguatamente le valutazioni che noi diamo, sono troppo legati alla valutazione dei risultati raggiunti e non del percorso del singolo alunno.

Secondo me non tanto, anche perché manca un livello. INTERMEDIO comprende la fascia del Buono e del Distinto. Ci vuole una differenziazione.

Non è sempre possibile definire e rendere chiaro quanto sia stabilizzato l'apprendimento dei bambini.

In parte perché i livelli non sempre rispecchiano la situazione.

Abbastanza, il tentativo di renderli consapevoli del loro percorso sta sempre alla base dell'apprendimento.

Riesce meglio nel momento perché valorizza i punti di forza e l'autostima del bambino.

Secondo me è adeguata, rispecchia abbastanza bene il range dei livelli di apprendimento degli alunni.

Sì, perché i livelli descrivono bene il punto del percorso di apprendimento in cui si trova ogni bambino e bambina.

La valutazione consente di considerare sia lo sviluppo cognitivo dello studente, sia i vari fattori di maturazione e crescita personale dello stesso.

Certo, si notano i miglioramenti, gli interessi, si osserva il modo di studiare ed organizzare le conoscenze. Ma questo si faceva anche prima quando venivano messi i

voti, il voto era una conferma del percorso fatto, ma la valutazione non era il voto finale era anche a quel tempo formativa.

Secondo me la valutazione prevista oggi è maggiormente a dimensione di bambino, perché ti obbliga a suddividere all'interno della disciplina i vari aspetti che devono essere raggiunti dagli alunni. La visione è a mio avviso meno globale e più analitica sui singoli aspetti per ogni singola disciplina. In questo modo il bambino ha la possibilità di rendersi conto perfettamente dove ha maggiori difficoltà o dove risulta più bravo. Certo è che il lavoro dell'insegnante è sempre più certosino. Il rischio è anche di essere troppo prolissi e peccare di poca chiarezza con le famiglie.

Penso che la valutazione sia in assoluto la competenza più complessa e delicata che viene richiesta a noi insegnanti. Penso sia davvero difficilissimo fotografare con un giudizio il percorso cognitivo di un/una bambino/a.

5. Ci sono pratiche valutative che vorrebbe mettere in campo ma che sta faticando ad introdurre? Quali?

No.

No.

No.

Non ci sono pratiche valutative non ancora attuate, in quanto al docente viene dato un buon margine di libertà operativa.

Nessuna, nelle nostre scuole statali si ha la libertà di mettere in pratica più pratiche valutative innovative basta mettersi d'accordo tra colleghi. Inoltre, abbiamo molti colleghi che lavorano come insegnanti di sostegno e possono aiutarci a personalizzare sempre più l'apprendimento dei bambini e quindi anche la valutazione del loro percorso.

I compiti di realtà.

Attività laboratoriali in campo scientifico.

Attività flipped classroom, debate, eccetera.

Osservazioni.

Attività laboratoriali in numero maggiore, ma difficili da attuare per i tempi molto ristretti.

Sarebbe bello poter registrare in termini di osservazioni sistematiche in tempo reale, ma farlo e anche condurre le attività in contemporanea non è facile.

Vorrei avere un margine più grande nella valutazione, perché spesso anche gli alunni non capiscono la differenza tra il risultato di una verifica e le effettive competenze pratiche.

Mi piacerebbe che si arrivasse a uno scambio di opinioni tra insegnanti e genitori senza l'ansia della prestazione e dei risultati dei bambini, scambio sincero in cui ci sia un reale rapporto di fiducia verso noi docenti.

Faccio molto ricorso ad osservazioni sistematiche incrociate con quelle degli altri colleghi di modulo.

Il quaderno dell'alunno è uno strumento di valutazione per l'insegnante, l'alunno e i genitori.

Credo la fatica più grande (sono insegnante di sostegno) sia quella di progettare la didattica in modo metodico e completo, magari a ritroso partendo quindi proprio dall'analisi dei bisogni e dalla valutazione. Il tempo a disposizione è sempre poco e progettare e valutare come si deve richiederebbe davvero un dispendio di energie immense. Bisognerebbe allora avere meno ore di insegnamento per concentrarsi di più in quello che viene definito "lavoro sommerso", ovvero tutto ciò che si fa per insegnare e per arrivare a scuola pronti e preparati (da non trascurare la continua formazione).

Sono un'insegnante a fine carriera ed ho visto molte, forse troppe, modifiche in tal senso. Per me la difficoltà maggiore consiste nel fatto che personalmente ritengo che i bambini alla Primaria non possano essere valutati in maniera troppo rigida e tecnica. Non siamo alla secondaria.

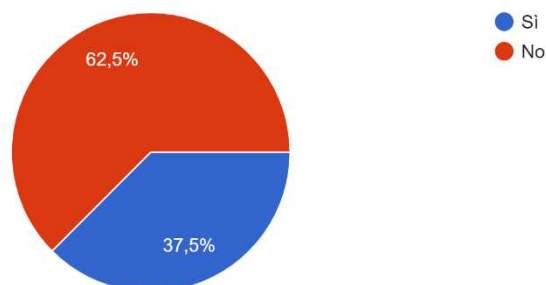
Vorrei si tornasse al voto.

SEZIONE 2: STRUTTURE DI ISTRUZIONE PARENTALE E VALUTAZIONE

1. C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i/le loro bambini e bambine. Ha o ha avuto esperienze con famiglie e bambini/e che hanno fatto scelte educative diverse?

1. C'è un numero sempre crescente di famiglie che scelgono modalità di istruzione alternativa per i/le loro bambini e bambine. Ha o ha avuto esperie...mbini/e che hanno fatto scelte educative diverse?

24 risposte



2. Con quali modalità vengono accolti/e e valutati/e bambini e bambine che si recano presso il vostro istituto comprensivo per la valutazione finale d'anno?

Non ne sono a conoscenza.

Non lo so.

Non lo so perché non mi è ancora capitato.

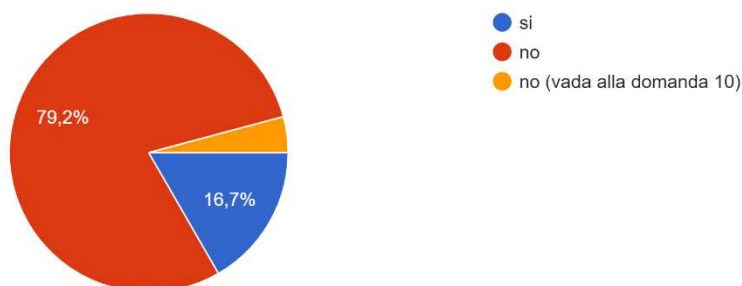
Non posso rispondere non avendo alcuna esperienza in proposito.

Non ne ho esperienza, comunque so che affrontano un esame.

Vengono fatte delle prove standardizzate, ma io non ho mai partecipato alla Commissione preposta.
So che viene costituita una commissione e viene fatto un esame.
Nella nostra scuola abbiamo una commissione valutativa che si occupa di questo.
Si appronta un apposito team valutante.
Viene convocata una commissione di insegnanti della classe di appartenenza dell'alunno che fa una valutazione di tutte le materie.
Viene istituita una commissione d'esame, con predisposizione di prove oggettive inerenti alle principali aree di apprendimento. Prove scritte, italiano, matematica e colloquio orale.
Attraverso la somministrazione di prove (orali e scritte) che tengono conto del programma presentato.
Vengono svolti degli "esami", cioè delle prove simili a quelle finali della classe consona per età.
Con un esame dopo l'anno d'istruzione parentale.
Vengono somministrate prove oggettive concordate da una commissione.
Vengono ben accolti e valutati come gli altri alunni.
Il bambino aveva già frequentato un anno la scuola, per cui conosceva già l'ambiente e gli insegnanti. Era a suo agio.
3. Ha mai partecipato a commissioni di valutazione di bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale?

3. Ha mai partecipato a commissioni di valutazione di bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale?

24 risposte



4. In che modo avviene il processo valutativo?

Non lo so.

Non lo so.

Non posso rispondere, non avendo alcuna esperienza in proposito.

Con prove di verifica oggettivamente verificabile.

Con test di livello.

Vengono somministrate delle prove di italiano, matematica e inglese.

Attraverso un esame pratico e dialogico.

Viene seguito lo stesso utilizzato per gli alunni che hanno frequentato l'istituto.

Non si valutano solo le singole conoscenze ma si cerca di capire il grado di maturazione del bambino.

La commissione a seconda del grado di scuola prepara delle verifiche, inoltre vi è uno scambio di informazioni con il dirigente che informa il tipo di percorso scolastico fatto dall'alunno.

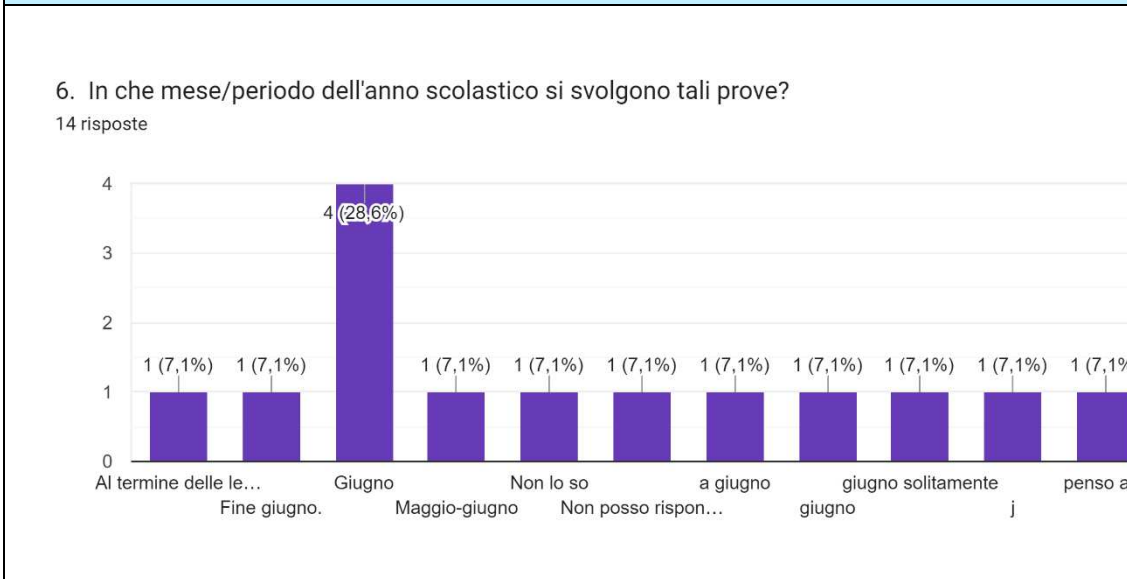
5. Quale tipologia di prove vengono somministrate?

Non lo so.

Non lo so.

Non lo so.
Non ne ho mai eseguite.
Non posso rispondere non avendo alcuna esperienza in proposito.
Lettura e comprensione del testo, poi non so.
Prove standard o di istituto.
Mat, ita e orale.
Si alternano prove scritte e orali.
Prove scritte e orali.
Prove scritte, colloquio orale.
Scritte e orali ma anche partendo dall'esperienza del bambino/a.
Prove a scelta multipla, prove di espressione personale.
Le prove contengono gli obiettivi di fine quadrimestre

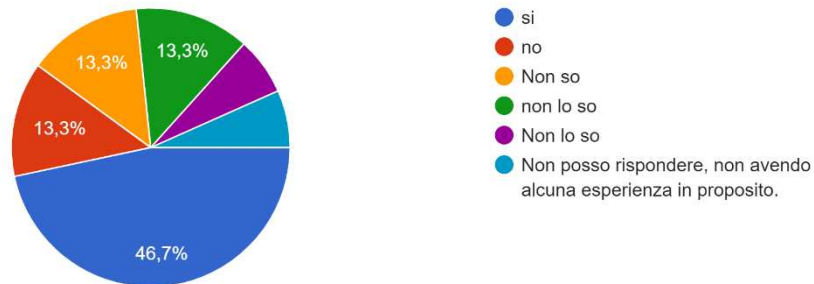
6. In che mese/periodo dell'anno scolastico si svolgono tali prove?



7. C'è un confronto precedente alla valutazione con le famiglie dei bambini/bambine?

7. C'è un confronto precedente alla valutazione con le famiglie dei bambini/bambine?

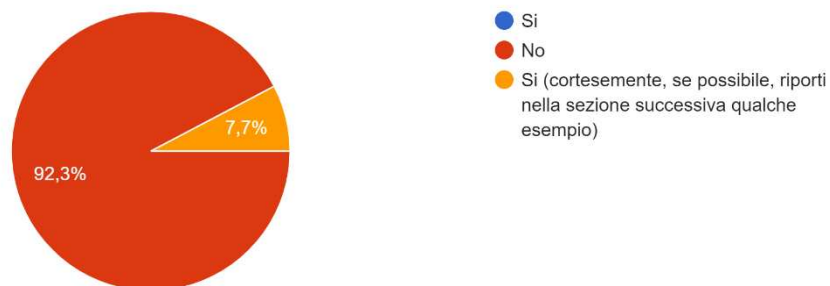
15 risposte



8. Ha riscontrato problemi di qualche natura durante il lavoro della commissione?

8. Ha riscontrato problemi di qualche natura durante il lavoro della commissione?

13 risposte



Eventuali esempi di problematiche emerse (riferiti alla domanda 8).

No

Non ne ho idea.

Non posso non avendo alcuna esperienza in proposito.

9. Le chiediamo un parere sui bambini e bambine che provengono da percorsi di istruzione parentale. Come li descriverebbe? Quali aspetti li caratterizzano? In cosa sono (eventualmente) diversi dai bambini che segue tutti giorni?

Non ho un parere in merito.

Non conosco bambini che provengono da percorsi di istruzione parentale.

Purtroppo, non posso esprimere un mio parere a riguardo, non avevo mai avuto bambini che hanno seguito l'istruzione parentale.
Non so rispondere in quanto i bambini che hanno avuto istruzione parentale non sono più tornati o hanno cambiato scuola.
Non ho mai avuto alunni provenienti da percorsi di istruzione parentale.
Non posso rispondere non avendo alcuna esperienza in proposito.
Manca molto l'aspetto relazionale e di condivisione tra pari.
Troppo protetti, a volte difficoltà di apprendimento generalizzate, associate a problematiche di tipo sociale.
Sono bambini a cui è mancata la relazione con i pari e la didattica quotidiana con il gruppo classe. Presentano delle fragilità.
La preparazione non è sempre allineata a quella degli alunni che frequentano, inoltre presentano difficoltà nel relazionarsi con gli adulti presenti con i quali non hanno nessuna confidenza.
I bambini che frequentano percorsi di istruzione parentale non hanno avuto la fortuna di lavorare in una classe numerosa con tanti alunni con differenti competenze ed abilità.
I bambini spesso volte sono molto ansiosi e in difficoltà nella relazione. Alcuni appaiono originali e ben preparati a livello orale, in quanto il loro percorso scolastico è stato caratterizzato da molte esperienze pratiche e concrete. I tempi di lavoro sono però molto limitati. I bambini chiedono spesso di cambiare attività e tendono a non seguire alcuna regola.
Sono bambini sereni e molto curiosi.
Sono seguiti bene anzi non hanno usato mascherine, gel e dad durante periodo covid.
Hanno avuto bisogno di quell'esperienza scolastica, in quel particolare periodo, per continuare il proprio percorso scolastico.
Penso sia una libera scelta.
CONCLUSIONI

10. Qual è la sua opinione generale rispetto al fenomeno dell'istruzione parentale?

Contraria.

Non la condivido perché la scuola è relazione, è scambio, è condivisione, è confronto, è apprendere da e con gli altri.

Si limita fortemente la socializzazione, si riduce la responsabilità verso la regola.

Penso sia migliore la scuola pubblica perché educa sotto tutti i punti di vista (confronto, socialità, multiculturalità, collaborazione...) Magari la preparazione potrebbe essere migliore, ma a scapito di tutto il resto.

La scuola statale può accogliere tutti i bambini e offrire loro un percorso formativo personalizzato per ogni bambino, indipendentemente dalla condizione socioeconomica della famiglia.

Considero la scuola un ottimo ambiente di apprendimento per qualsiasi bambino. La scuola mette a confronto e in relazione i bambini tra di loro e fa sì che imparino a vivere insieme, a mio avviso questo aspetto molto importante nella crescita è troppo riduttivo all'interno di una istruzione parentale.

Credo che si perda l'occasione di far interagire i ragazzi con i loro pari, creando spesso pluriclassi con bambini di diversa età. Anche le competenze del personale che insegna dovrebbero essere valutate in precedenza.

La ritengo necessaria solo in casi estremi (malattia).

Credo che sia positiva esclusivamente nel caso di alunni con problemi gravi di salute. Negli altri casi credo che ai bambini venga negata la possibilità di relazioni con i pari e la possibilità di imparare in modo cooperativo.

Penso sia utile solo in casi strettamente necessari (salute, distanze...) e che dovrebbe comunque essere solo per un breve periodo.

Penso che possa essere utile per il percorso formativo di un ragazzo in un determinato periodo, anche se penso che non possa al momento sostituirsi all'istruzione scolastica ordinaria.

Credo che sia un fenomeno in crescita soprattutto negli ultimi anni. Penso però sia necessaria innanzitutto una maggiore comunicazione tra scuola e famiglie e poi una formazione specifica per gli insegnanti coinvolti.

Se opportunamente realizzata, credo permetta al bambino di concentrarsi maggiormente sull'apprendimento, seguendo i propri tempi ed essendo magari inserito in un ambiente più consono alla sua personalità. L'unica carenza che vedo è la mancanza di relazione con i compagni coetanei, perché anche quella convivenza fa parte della crescita.

È sicuramente una modalità che permette al bambino tempi più dilatati e gli permette di fare maggior esperienza sul "campo".

La vedo una proposta positiva, alternativa, ma che può facilitare quei bambini che hanno magari problemi di attenzione e faticano restare fermi una mattinata in classe. Nella scuola parentale possono trovare un ambiente più adatto.

Ottima ma servono classi più numerose per il confronto tra pari.

Rispetto la scelta delle famiglie che, penso, abbiano dei fondati motivi per richiederla.

Penso sia una libera scelta.

Non ho mai approfondito l'argomento.

Non posso rispondere non avendo alcuna esperienza in proposito.

Sempre più famiglie non si sentono in sintonia con il sistema scolastico italiano, che a loro avviso risulta troppo rigido, "ingabbiato" dentro tempi e modalità che non permettono la libera espressione del bambino, né rispettano i tempi di crescita e di maturazione di ciascuno. C'è anche, a mio avviso, la paura di alcuni genitori di sottoporre il proprio figlio alla fatica e al giudizio: spesso non capiscono che il voto non giudica la persona, né tantomeno la famiglia, ma semplicemente la singola prova.

Ritengo ci sia una forma di chiusura e di mentalità ottusa sia nelle scuole parentali che nelle scuole statali. Nel primo caso credo che privare un bambino della socializzazione a scuola e delle esperienze che potrebbe vivere all'interno di essa, sia una forma di chiusura. Allo stesso modo però credo che la scuola italiana necessiterebbe di un'apertura mentale maggiore per accogliere e far proprie metodologie e strategie più innovative. La scuola ha bisogno di diventare più laboratoriale e accattivante, senza perdere di vista però il fine ultimo, che, al contrario di quanto ci vogliono far credere, non è soltanto quello di formare dei futuri bravi lavoratori, ma anche di acculturare bambini e ragazzi e di far appassionare loro della cultura anche fine a sé stessa. Se non è la scuola che dà la possibilità di amare la conoscenza, il sapere, l'arte, il gusto del bello... chi lo può fare? Da grande sostenitrice dei diritti e dei servizi pubblici (tra cui

l'istruzione) dico anche però, a malincuore, che esistono realtà scolastiche in cui preferirei mio figlio non andasse mai. Ho conosciuto insegnanti che dovrebbero cambiar lavoro e che dovrebbero lasciare spazio a chi nella scuola ci crede davvero e a chi ha più voglia di insegnare. Per questo non mi sento di giudicare male a priori quei genitori che preferiscono istruire a livello parentale i propri figli, bisognerebbe sempre capire quale sia il motivo della loro scelta.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

BAMBINI E ARTE

Percorso di sensibilizzazione all'arte e alla sua espressione

Relatore
Franceschin Marina

Laureando/a
Trentin Elisabetta

Matricola: 1194655

Anno accademico: 2022-2023

Sommario

INTRODUZIONE	3
IL TIROCINIO INDIRETTO.....	4
L'ARTE PERCHE'	5
Motivazioni relative alla scelta legata all'arte	5
L'importanza dell'arte nei percorsi educativo-didattici	6
I BISOGNI DI APPRENDIMENTO	7
LA PROGETTAZIONE A RITROSO: IL PERCORSO EDUCATIVO-DIDATTICO.....	9
METODOLOGIE, STRATEGIE E TECNOLOGIE.....	12
La gestione della classe: sfide e avventure per attuare esperienze educativo-didattiche in un ambiente di apprendimento sereno	14
L'INCLUSIONE	16
LA VALUTAZIONE	19
Risultati: quelli attesi e quelli ottenuti	21
Conclusioni	22
INCIAMPARE E RIALZARSI: L'INSEGNANTE RESILIENTE	24
CONCLUSIONI	25
Elementi di novità	25
L'insegnante che vorrei essere	26
RIFERIMENTI	29
Bibliografia	29
Principali fonti normative di riferimento	30
Documentazione scolastica	31
ALLEGATO 1: LA MACRO-PROGETTAZIONE.....	32
ALLEGATO 2: RUBRICA VALUTATIVA DI PROCESSO.....	43
ALLEGATO 3: ANALISI SWOT	45
ALLEGATO 4: Relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni	48
ALLEGATO 5: LINK UTILI	50

INTRODUZIONE

CHANGING PLACE

CHANGING TIME

CHANGING THOUGHTS

CHANGING FUTURE

Maurizio Nannucci

Ritengo che il lavoro dell'insegnante sia come quello di un regista il quale, pensando a diversi luoghi, organizzando tempi mutevoli e flessibili e lavorando sui processi di pensiero visuale e intellettuale, contribuisce a cambiare il futuro.

Il presente lavoro intende esporre il percorso di tirocinio che in quattro anni mi ha portata ad essere ciò che sono, sia come insegnante che come persona. Nello specifico quest'anno accademico mi ha vista focalizzata sull'ottica sistemica, sul guardare attorno a me e non solo davanti a me, in una dimensione di ricerca, di collaborazione e di reti. La struttura di questa relazione finale vuole ricalcare i processi che mi hanno accompagnata nella realizzazione del percorso di tirocinio di quest'anno, dando rilievo alle pratiche attuate in relazione ai fondamenti teorici che mi hanno sostenuta sia nelle scelte progettuali che in fase di attuazione delle attività. L'aspetto che ha connotato tutte le fasi di tirocinio e che mi guida nell'attuazione di tutti i processi di insegnamento-apprendimento è il senso. Tale elemento ha influenzato tutte le scelte attuate in base ad alcune domande che sempre ho cercato di pormi per proporre apprendimenti che fossero realmente significativi: vale la pena lavorare su determinati obiettivi? Tali obiettivi sono realmente utili alla crescita cognitiva e sociale delle bambine e dei bambini? Le attività proposte avvicinano al grande traguardo posto dal profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione proposto dalle Indicazioni Nazionali?

Come affermano G. Wiggins e J. McTighe, "abbiamo bisogno di compiere scelte sagge e oculate" in modo da "chiarire le priorità e focalizzarci su comprensioni durevoli" e questo si aggancia perfettamente all'idea che ho di insegnamento ovvero un processo di co-costruzione di conoscenza ed esperienza orientato dal senso, dall'inclusione e dalla crescita personale di tutti gli individui che ne prendono parte. Tale idea è per me un faro che mi guida nel mio lavoro di insegnante, sia nel mare calmo che nei momenti di

tempesta. Non mancheranno infatti gli inciampi e alcuni riferimenti a momenti più duri che mi hanno permesso però di riflettere e crescere professionalmente.

IL TIROCINIO INDIRETTO

Il porto dal quale sono partita in questo lungo percorso è sicuramente quello del tirocinio indiretto. L'esperienza realizzata in questi anni mi ha fornita di un equipaggiamento ricco e solido grazie al quale, anno dopo anno, sono riuscita a strutturare percorsi educativo-didattici che mi hanno dato prova dell'efficacia di una formazione ben strutturata e condivisa.

L'elemento più significativo relativo al tirocinio indiretto per me è stato il gruppo: un insieme variegato, complesso ma stimolante e piacevole di persone disposte a cooperare, a crescere insieme e a farsi guidare dalle tutor che ci hanno dimostrato come la collaborazione, la condivisione e la preparazione siano fondamentali per creare una comunità di conoscenza organizzata e sempre in crescita. Le metodologie didattiche che hanno favorito gli apprendimenti del gruppo sono numerose e hanno fornito evidenza della loro efficacia; in particolare l'impalcatura¹ fornitaci dalle nostre tutor, la "promozione dell'attività concreta (learning by doing) quale momento privilegiato per favorire l'arricchimento dell'individuo in tutti i suoi aspetti" (Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M., 2013, p.177), le lezioni frontali nelle quali grande cura è stata posta al valore comunicativo-relazionale (Semeraro) e le tecniche di apprendimento cooperativo sono testimonianza viva e diretta dell'importanza di quel pluralismo metodologico utile all'apprendimento di tutti in quanto "non vi è una sola strada maestra per insegnare e per apprendere" (Santi, M.). In ultima analisi, il tirocinio indiretto è stato sicuramente un percorso che mi ha permesso di crescere umanamente e professionalmente in un ambiente che mi piace pensare "protetto", dove errori e incertezze sono sempre stati accolti e affrontati in ottica di problematizzazione e di condivisione, modalità operativa che abbiamo sperimentato anche durante i diversi laboratori come il Microteaching e l'analisi di caso.

¹ Impalcatura: scaffolding is specific just-in-time support that gives students the pedagogical push that enables them to work at a higher level of activity (Gonulal, T., Loewen, S., 2018, p. 3).

L'ARTE PERCHE'

Motivazioni relative alla scelta legata all'arte

Il percorso educativo-didattico realizzato durante questo quinto anno di tirocinio è stato centrato sull'arte. Le ragioni principali che mi hanno portata a scegliere tale direzione sono principalmente di tre ordini: l'analisi delle opportunità offerte dal contesto scolastico ed extrascolastico in ottica sistemica, la voglia e la necessità di pormi una sfida che mi portasse a crescere a livello professionale, alcune contingenze legate al mio lavoro.

In primo luogo, mi sono concentrata sulla lettura del contesto scolastico ed extrascolastico attraverso sia la consultazione della documentazione scolastica (PTOF, RAV, Curricoli relativi alla Scuola dell'Infanzia di Istituto) e sia il dialogo con la mia Tutor mentore Marta; in questo modo ho potuto indagare quali opportunità fossero offerte per pensare ad un progetto di tirocinio che coinvolgesse aspetti plurimi in ottica sistemica, pratica tipica della professione docente. Grazie anche alla partecipazione al Collegio Docenti, convocato per l'approvazione dei progetti e delle UDA d'Istituto, ho potuto direzionarmi verso il progetto d'Istituto "Artisti con Guggenheim". Tale progetto, della durata dell'intero a.s. 2022-2023, ha visto coinvolti entrambi i plessi di Scuola dell'Infanzia appartenenti all'I.C.S. "A. Fogazzaro" di Piovene Rocchette (VI) e si inserisce in un programma educativo nato nel 2003, rivolto alle scuole del Veneto di ogni ordine e grado, ideato dalla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia e realizzato grazie al sostegno della Regione del Veneto.

Inoltre, ho cercato di pormi come obiettivo il riuscire a realizzare un percorso didattico che mi facesse uscire dalla zona di comfort in quanto credo che la professione docente richieda una grande capacità di adattamento e rinnovamento, viste le numerose esperienze di cambiamento e la necessaria capacità di mettersi alla prova con sfide che possono discostarsi dalle preferenze e/o inclinazioni personali. Io lavoro come insegnante nella Scuola Primaria da tre anni, perciò ho scelto di sfruttare l'opportunità offertami dal tirocinio di poter realizzare la mia esperienza diretta alla Scuola dell'Infanzia, scelta che ha portato con sé alcune difficoltà. Le maggiori criticità riscontrate sono state legate soprattutto all'ideazione delle attività considerando l'età di bimbi e bimbe, il campo

d'esperienza scelto (mi ritengo una persona pratica e non molto creativa e sono più orientata alle aree disciplinari matematico-scientifiche) e i processi legati alla valutazione che verranno approfonditi nel capitolo dedicato. Tale sfida mi ha costretta ad approfondire a livello teorico come sviluppare percorsi artistici alla Scuola dell'Infanzia, dandomi modo di andare alla ricerca di tecniche grafico-pittoriche diverse scostandomi dal mio modo di ragionare schematico per farmi sperimentare fantasia e creatività in prima persona.

Non meno importanti sono risultate le necessità di far collimare i diversi impegni che hanno caratterizzato questo mio anno accademico: nello specifico ho dovuto fare i conti con una fitta agenda gran parte occupata dalle attività accademiche e dal mio lavoro di insegnante di sostegno che mi ha vista impegnata per tutto a.s. 2022-2023 per un orario settimanale di 21 ore. Questi numerosi impegni mi hanno costretta a cercare di attuare il mio intervento didattico nelle ore pomeridiane potendo scegliere tra diversi laboratori, tra i quali quello artistico, da condurre con i bambini e le bambine di 5 anni.

[L'importanza dell'arte nei percorsi educativo-didattici](#)

Sia alla Scuola dell'Infanzia che alla Scuola Primaria la creatività è un elemento che può aiutare in modo trasversale a sviluppare diverse competenze (a partire da quelle sociali e civiche) e a rendere alcuni percorsi disciplinari più motivanti, ricchi e interattivi.

Arte e creatività svolgono un ruolo fondamentale nell'ambito dell'evoluzione infantile e grazie al lavoro di numerosi autori, tra i quali Dewey, Montessori, Munari e Malaguzzi, abbiamo testimonianza concreta di come ci sia un "*fil rouge* che collega la pratica di attività artistiche alle abilità comunicative e allo sviluppo fisico-cognitivo durante l'infanzia" (Bazzanini, E., 2013, p. 1).

L'arte, in tutte le sue forme (dalle arti visive alla musica) coinvolge i sensi di bimbe e bimbi andando a rafforzare numerose competenze. Nel percorso didattico realizzato ho lavorato su due ordini di obiettivi: quelli legati all'aspetto creativo e manipolativo e altri relativi alle competenze sociali e civiche. In questa esperienza, quindi, l'arte ha favorito "l'interazione con il mondo esterno fornendo tutta una serie di abilità che agevola l'espressione di sé e la comunicazione" (Bazzanini, E., 2013, p. 1) coinvolgendo linguaggi

diversi (verbale, visivo, musicale) in modo da favorire la comprensione e la partecipazione di tutte e tutti.

I BISOGNI DI APPRENDIMENTO

Ogni processo di insegnamento-apprendimento attuato, ha preso avvio dalla lettura attenta dei bisogni di apprendimento di bimbi e bimbe, a partire dall'osservazione sistematica degli ambienti scolastici ed extrascolastici. L'osservazione "è un'operazione di prelievo e strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati" (Tessaro, 2002), è una percezione consapevole e finalizzata avvenuta a partire dall'analisi della documentazione scolastica che dovrebbe sottendere a tutte le progettazioni e conduzioni di interventi educativo-didattici in modo da poterle cucire quanto più accuratamente possibile addosso a persone specifiche, inserite in un contesto specifico che va indagato e conosciuto. Il PTOF, il RAV, il curriculum di Istituto e la rubrica valutativa realizzata dalle insegnanti, mi hanno fornito evidenza di parte dei processi di apprendimento attivati nelle Scuole dell'Infanzia appartenenti all'I.C.S. dove ho svolto il tirocinio diretto; processi che ho potuto conoscere concretamente durante le ore dedicate all'osservazione e che mi hanno aiutata a leggere i bisogni degli alunni e delle alunne anche grazie alle riflessioni nate dalla documentazione compilata in modo puntuale.

In linea con la mission d'Istituto, ho cercato di analizzare il contesto scolastico ponendo particolare attenzione ai processi legati alla "formazione e la crescita degli alunni, centrate sui valori di uguaglianza, libertà, solidarietà, cooperazione", al "favorire i processi di apprendimento, di sviluppo personale e di auto-orientamento" e allo "sviluppare le competenze sociali e civiche e le capacità espressive e creative" (PTOF a.s. 2022-2025, p. 8). Per fare questo sono ricorso principalmente all'utilizzo di appunti cartamati e a griglie osservative create dal mio gruppo di tirocinio e da me.

Le informazioni raccolte mi hanno permesso di conoscere le bambine e i bambini con cui sono cresciuta in quest'anno di tirocinio: il gruppo è formato da 27 bimbi (16 femmine e 11 maschi) di 5 anni (appartenenti dunque ai "grandi") dei quali 12 sono di origine straniera (di prima o seconda generazione) e ciò apporta un elevato tasso di

multiculturalità all'interno del gruppo di lavoro e alcune difficoltà linguistiche importanti e non trascurabili dovute alla non conoscenza della lingua italiana da parte di circa 3 bambini (poiché, nonostante l'età, sono al primo anno di frequenza). Nel gruppo, molto ricco ed eterogeneo, con cui ho attuato l'intervento ci sono alcuni bambini che presentano difficoltà certificate ma che hanno il supporto dell'insegnante di sostegno al mattino perciò ai laboratori pomeridiani, momento in cui ho lavorato con loro, svolgono tutte le attività assieme ai compagni. I bambini tra loro mettono in atto comportamenti inclusivi in quanto non hanno alcun problema a giocare in gruppo anche se, sia durante i momenti strutturati sia in quelli dedicati al gioco libero, tendono a formare dei gruppetti di gioco/lavoro per affinità caratteriale. Effettuare un percorso artistico vivendo l'arte come esperienza, utilizzando prevalentemente il format laboratoriale e la strategia didattica del Cooperative Learning, può favorire l'inclusione e il peer tutoring. Questo tipo di attività permette di lavorare affinché il bambino sviluppi diversi aspetti come si può individuare dalla lettura del profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riportato nelle Indicazioni Nazionali e nello specifico: "Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, [...], rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. [...] Osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche."

Considerando inoltre le difficoltà linguistiche accennate sopra, l'intero percorso mi ha vista concentrata nel porre estrema attenzione agli aspetti caratterizzanti la comunicazione (prossemica, mimica facciale, contatto visivo, ridondanza, prosodia, ecc.) i quali vengono sfruttati per capire e farsi capire da tutti proponendo attività che coinvolgessero diverse tipologie di linguaggio (verbale, visivo, sonoro, corporeo) ma che non realizzassero un contesto comunicativo povero (Selleri, P., 2013, p. 92).

LA PROGETTAZIONE A RITROSO: IL PERCORSO EDUCATIVO-DIDATTICO

La riflessione che mi ha portata alla stesura della macro-progettazione², si riconduce innanzitutto all'idea che i processi di insegnamento-apprendimento debbano necessariamente essere significativi, ovvero che consentano di dare un senso alle conoscenze, abilità e competenze delle persone coinvolte. Tale idea si riferisce alla corrente teorica del costruttivismo, paradigma al quale si può a mio avviso ricondurre la teoria della progettazione a ritroso ideata dai pedagogisti Wiggins G. e McTighe J., la quale prevede che "l'insegnante pianifica il curricolo di apprendimento partendo da una definizione di ciò che merita di essere appreso" (Wiggins G. e McTighe J., 2004, p. 11).

Il percorso educativo-didattico realizzato si è inserito nel progetto d'Istituto "Artisti con Guggenheim" e la macro-tematica che è stata affrontata è relativa a "il colore bianco" declinato nei suoi vari aspetti connessi con diverse opere d'arte (esposte al museo Guggenheim ma non solo). Gli scopi generali di tutto il progetto sono stati quelli di avvicinare i bambini all'arte, di far scoprire diversi linguaggi, di promuovere il senso estetico attraverso l'osservazione, la riproduzione e la trasformazione di produzioni grafiche e di opere d'arte, di sviluppare e allenare nei bambini il pensiero attivo e creativo. Sin dall'inizio della progettazione il mio intento è stato quello di mirare "al successo formativo di ciascuno, le occasioni di apprendimento devono essere offerte alle abilità di ciascuno" (Ferraboschi, Taddei, Sacchella, Benvenuti, Contena, 2015, p. 28).

I risultati di apprendimento attesi circa le proposte didattiche sono stati relativi alla capacità di giocare e lavorare in modo costruttivo, collaborativo, partecipativo e creativo con gli altri bambini (accettare e rispettare le regole nel gioco e nel lavoro, collaborare e scambiare materiali) ed eseguire esperienze grafico-pittoriche sperimentando varie tecniche e utilizzando materiali diversi.

Per determinare le evidenze che accertassero il raggiungimento o meno degli obiettivi di lavoro, mi sono avvalsa di una pluralità di strumenti e metodi di accertamento e valutazione (Wiggins, g., McTighe, J., 2004, p. 36) quali osservazioni sistematiche,

² Allegato 1: Macro-progettazione

feedback, dialoghi, controlli informali della comprensione e una rubrica valutativa di processo (che descriverò in modo approfondito nel capitolo dedicato alla valutazione).

Le esperienze pianificate durante l'intervento didattico sono state volte ad un lavoro assieme ai bambini sul contrasto tra i colori bianco e nero, partendo dalla lettura dell'albo illustrato "Il bianco e il nero" di Vogrig D. e Valentinis P., dall'ascolto della canzone "Volevo un gatto nero" del Piccolo Coro dell'Antoniano³ e dalla visione del cortometraggio "Quando il giorno incontra la notte" di Disney Pixar. Il cortometraggio e la canzone sono stati proposti già dal primo intervento per lavorare assieme ai bambini sul concetto di contrasto cromatico attraverso una pluralità di linguaggi (verbale, artistico e audiovisivo) in modo tale da fornire una base di comprensione relativa ai contenuti accessibile a tutti. Abbiamo proseguito poi con la fruizione di diverse opere d'arte tra cui "Acquaforte senza titolo #2" di Barnett Newman, "Senza titolo" di Franz Kline, "Bianco B" di Alberto Burri, "Alberto Burri – SZ1" di Alberto Burri, "Foresta incantata" di J. Pollock grazie alle quali i bimbi, come parte attiva del loro processo di crescita, hanno potuto esplorare materiali diversi creando le loro opere d'arte. Ad ogni opera d'arte osservata è stato associato un elaborato grafico-pittorico che i bambini e le bambine hanno realizzato sperimentando tecniche e materiali diversi in un clima che mi sono impegnata a rendere motivante, accogliente, collaborativo e sereno. La motivazione, componente fondamentale e necessaria per rendere significativo ed entusiasmante l'apprendimento (Wiggins, g., McTighe, J., 2004, p. 180), è stata fornita e sostenuta dalla proposta della realizzazione di un compito autentico che mettesse bimbe e bimbi in una situazione di realtà facendoli immedesimare nel ruolo di artisti e galleristi. Ho posto particolare cura nel far sì che tutti riconoscessero il valore dell'attività proposta sostenendo il senso di autoefficacia (Bandura, 2000) e favorendo la "consapevolezza delle possibilità di farcela" (D'Alonzo, L., 2022, p. 31). Nello specifico, durante il primo incontro, dopo aver condiviso gli obiettivi su cui avremmo lavorato assieme, ho coinvolto i bambini nella realizzazione di un progetto collettivo: realizzare una galleria d'arte nel corridoio della scuola dove sarebbero state appese alcune delle loro opere visibili da famiglie, personale scolastico e

³ https://www.youtube.com/watch?v=z_aVNv_gNdM.

compagni. Durante tutto il percorso abbiamo affrontato assieme le varie sfide che possono avere sia i galleristi che gli artisti: scegliere il titolo della



Figura 1: Galleria d'arte "UNA MONTAGNA DI OPERE"

mostra/opera e decidere uno sfondo che metta in risalto i loro lavori. Tutto ciò ha entusiasmato molto i piccoli-grandi artisti con i quali ho condiviso inoltre l'idea di realizzare un ebook⁴ contenente tutte le opere create da loro per poterle condividere in modo facile, veloce e gratuito con tutte le famiglie. L'idea della creazione di un libro digitale ha alimentato la loro motivazione e la gioia nel rendere partecipi le loro famiglie ai processi di crescita che li hanno visti coinvolti.

Ogni incontro ha compreso le routine proprie del gruppo dei grandi in quanto, come indicato nelle Indicazioni Nazionali, esse "svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni"; ulteriormente, credo che il lavoro con le routine sia stato essenziale per costruire una relazione educativa fruttuosa e partecipata in quanto mi ha permesso di entrare pienamente nel "clima" dei bambini, nella loro giornata scolastica partecipando a pieno titolo a tutti quei momenti che, presentandosi nell'arco della settimana in modo ricorrente e costante, rispondono ai loro bisogni fondamentali di cura, benessere e relazione affettiva. Inoltre, le routine "assolvono più funzioni: da un lato rassicurano i partecipanti sull'andamento dell'interazione, perché sono riconoscibili e stabili nel tempo, dall'altro sono un modo per mantenere un controllo indiretto sul livello di partecipazione reciproca" (Selleri, 2013, p.63).

Con le attività progettate durante la fase di pianificazione ho cercato sempre di "offrire ai bambini delle suggestioni visive che stimolino la loro curiosità e il loro interesse, che siano punti di partenza per [...] esplorare materiali, sperimentare tecniche. [...] In pratica, vivere l'arte come esperienza" (Maso, A., Piva, M., 2020, p. 9).

⁴ Link per visualizzare l'ebook realizzato:

<https://read.bookcreator.com/vfXgPfnCpBYI8qShwKaiDT4gVkc2/uQvydEr0S1i9A90cLK9Ouw>

La progettazione a ritroso, dunque, è stata per me un riferimento metodologico tanto importante quanto formativo per la realizzazione di percorsi educativo-didattici che risultassero efficaci sia durante il tirocinio che durante questi ultimi tre anni in cui ho lavorato come insegnante di sostegno contribuendo anche alla realizzazione di unità di apprendimento di Istituto dimostrandomi sufficientemente competente nella loro progettazione sempre e comunque nella dimensione collettiva che caratterizza il lavoro di team dell'insegnante.

METODOLOGIE, STRATEGIE E TECNOLOGIE

L'efficacia di un percorso di educazione artistica è direttamente proporzionale alle metodologie, strategie e tecnologie utilizzate per realizzarlo. Non si può certo pensare di fare arte a scuola solo attraverso lezioni frontali, adottando strategie esclusivamente espositive e tecniche di spiegazione. Ciò andrebbe contro ai numerosi benefici che questa attività apporta alla crescita cognitiva e personale dei bambini e delle bambine, non sviluppando quell'approccio multisensoriale e di esplorazione che permette di stimolare la creatività e gli altri apprendimenti (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 20). "L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica" (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 18): per questo motivo nulla di quanto relativo all'intervento didattico è stato lasciato al caso o trattato con superficialità.

Il format che ho scelto di utilizzare in modo prevalente per tutti gli incontri dell'intervento didattico è stato quello laboratoriale. Come introdotto da Malaguzzi L., il laboratorio è quel "luogo di interscambio e di dialogo fra la materialità del "fare", del "pasticciare" e i processi cognitivi della mente" (Bazzarini, E., 2013, p. 2), e per questo motivo, tutte le attività manipolative e creative sono state svolte in un'aula adibita a laboratorio artistico. Lo studio dell'ambiente e la predisposizione degli spazi sono stati due elementi a cui ho posto grande attenzione sin dall'inizio in quanto il laboratorio doveva permettere ai bambini e alle bambine di "studiare e utilizzare materiali e oggetti "reali", [...] nuovi e riciclati". L'aula è stata arredata e attrezzata con sussidi, strumenti e utensili che fossero

a disposizione diretta di bimbe e bimbi (Maso, A., Piva, M., 2020, p. 15) i quali hanno sempre lavorato divisi in due grandi tavoli. Allego di seguito qualche foto esplicativa.



Figura 3: le opere sono state disposte ad un'altezza che permettesse ai bambini di vivere l'opera



Figura 4: l'aula era dotata di scaffalature e ad ogni incontro erano sempre disponibili strumenti specifici per realizzare le opere d'arte



Figura 2: ogni alunno/a aveva a disposizione materiali propri e collettivi sia nuovi che riciclati e pronti ad essere condivisi con chi ne avesse avuto bisogno

Come riportato nel libro “Percorsi artistici per bambini” di Maso e Piva, ho avuto cura inoltre di arricchire il laboratorio con diverse opere realizzate dai piccoli-grandi artisti e non solo, per far avere loro sempre “a disposizione un repertorio utile ai bambini, da sfogliare per ripercorrere esperienze già fatte, da cui trarre spunto per nuove esperienze” (Maso, A., Piva, M., 2020, pp. 15-16).

Questo format mi ha permesso di utilizzare diverse strategie volte a favorire l’inclusione realizzando un intervento didattico per tutti e per ciascuno. Le principali strategie utilizzate sono state quelle del peer tutoring e del Cooperative Learning. Per attuare un lavoro cooperativo che fosse adatto all’età target a cui è stato rivolto il mio intervento didattico, ho cercato di costruire le condizioni per attivare nelle bambine e nei bambini un livello di cooperazione che fosse in linea con la loro età e con le loro competenze facendo anche i conti però con le tempistiche ridotte avute per lavorare sui cinque criteri progettuali proposti da Johnson (interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento e uso delle competenze sociali, valutazione di gruppo). Ho cercato di creare una situazione di interdipendenza positiva proponendo a bambini e bambine un compito autentico che prevedesse il raggiungimento di un obiettivo comune ovvero la realizzazione di una galleria d’arte. Inoltre, mi sono dedicata all’attuazione dei due principi proposti da Kagan (2000) nell’organizzazione del lavoro di gruppo ovvero quelli relativi a “il più alto livello di partecipazione possibile da parte di ognuno e un pari livello di partecipazione da parte di

tutti” (Cacciamani, S., 2015, p. 36) attraverso lavori che necessitassero del contributo di ognuno: ogni opera aveva la stessa rilevanza e sarebbe servita alla costruzione della galleria e del libro digitale. Ho poi lavorato costantemente sul clima di classe attuando una relazione educativa che, ricalcando quella attuata dalle insegnanti di sezione, consentisse a ciascuno di stare bene nel gruppo dando valore alle competenze di ognuno attraverso numerosi feedback positivi. Proprio per questo motivo ho ritenuto necessario approfondire nel paragrafo successivo le strategie utilizzate per la gestione della classe in modo da rendere sereno il clima di apprendimento sia per il gruppo che per le insegnanti. Come già accennato precedentemente, il lavoro sulle competenze sociali e civiche è stato importante e costante. Ogni incontro è risultato un “laboratorio d’azione” dove poter esercitare il rispetto delle regole, la collaborazione e la comprensione dei messaggi comunicativi. Ultimo aspetto ma non meno importante è relativo alla realizzazione di una valutazione di gruppo, la quale è stata realizzata attraverso lo scambio di feedback inerenti ai lavori individuali e collettivi realizzati incontro dopo incontro.

Un ruolo rilevante hanno avuto le tecnologie, digitali e analogiche, che hanno concretizzato la possibilità di lavorare su creatività e manipolazione e di andare incontro all’apprendimento di tutti e di ciascuno anche grazie alla proposta di linguaggi differenti. Infatti, il proiettore, la cassa bluetooth, il computer, lo smartphone e la piattaforma Bookcreator sono stati validi alleati per la proposta di cortometraggi, canzoni, libri digitali e proiezioni di immagini utili a favorire la comprensione di consegne e del concetto di contrasto cromatico.

[La gestione della classe: sfide e avventure per attuare esperienze educativo-didattiche in un ambiente di apprendimento sereno](#)

Gestire un gruppo di bambini e di bambine non è facile. Meno che meno se i bambini sono 27 persone ricche e vivaci di 5 anni. In alcuni momenti, specialmente durante i primissimi incontri, mi sono sentita presa da sconforto in quanto è stato difficile ottenere momenti di silenzio in modo da comunicare tra di noi. La comunicazione è sempre un momento molto importante e deve essere efficace soprattutto in contesti dove sono presenti difficoltà linguistiche dovute a provenienze diverse. Pertanto, la gestione dei turni di parola in alcuni



Figura 5: Microfono-peluche

momenti specifici degli incontri è stata una sfida sin dalla progettazione: come aiutare i bambini e le bambine a regolarsi per rispettare i turni di parola e ascoltare compagne e compagni? L'espedito che ho utilizzato e che ha funzionato è stato il "microfono". Ho scelto di utilizzare un piccolo fiore-peluche da usare come se fosse un

microfono: chiunque, maestra compresa, avesse necessità di intervenire nei momenti di dialogo collettivo, poteva alzare la mano e, una volta avuto il "microfono" avrebbe potuto parlare a tutti gli altri. Questo strumento è stato davvero efficace ed è stato accolto dagli alunni con entusiasmo e rispetto.

Il passaggio successivo è stato quello di condividere con gli alunni poche semplici regole che ci aiutassero a stare bene nel gruppo. Durante ogni incontro venivano ripassate le "regole per stare bene" facendo riferimento sia alle illustrazioni che alle scritte nel cartellone (che rimaneva sempre appeso nell'aula-laboratorio) dando modo a tutti di interiorizzarle. Ogni bambino/a almeno una volta ha chiesto la possibilità di poter avvicinarsi al cartellone per poter "ripassare" assieme ai compagni la regola e alla fine degli interventi didattici ho potuto verificare oralmente che ogni bambina e ogni bambino, al di là di difficoltà linguistiche o di altro



Figura 6: Il cartellone delle regole per stare bene

tipo, aveva compreso le regole e le rispettava. Nei momenti di confusione bastava richiamare l'attenzione sul cartellone (che ha funto anche da organizzatore visivo) per riportare in tempi abbastanza brevi la concentrazione e/o il silenzio (ovviamente solo quando necessario). Durante tutti gli incontri ho avuto cura di fornire molteplici feedback

(negativi se necessario ma soprattutto positivi) sui comportamenti che rispettassero le “regole per stare bene”.

Circa a metà percorso ho sentito l’esigenza di consultare il libro “Come fare per gestire la classe nella pratica didattica” di L. D’Alonzo per avere un sostegno teorico che mi supportasse su questo aspetto tanto complesso quanto delicato. Tale volume sarà un manuale che sicuramente sfrutterò in futuro e i principali punti che mi sono stati utili sono: la motivazione all’apprendimento (p. 31), l’insegnante nella classe multiculturale (p. 170), le regole e le procedure (pp. 147-148), l’ambiente aula (p.153).

L’INCLUSIONE

“Gli individui sono tutti diversi fra loro. E non è solo una questione di genere, femminile o maschile. Né una questione di colori, di pelle, di capelli, di iride degli occhi. Neppure una questione di statura. Ciascuno lascia un’impronta, magari digitale, che è solo sua, diversa da quelle che lasciano gli altri. E questo non vale solo per la dimensione della fisicità. Vale anche per il carattere, le emozioni, le simpatie e le antipatie, i ritmi del pensare e del vivere” (Canevaro, A. 2015, p. 5).

Partendo dalle parole di Andrea Canevaro intendo condividere la mia personale visione di inclusione: credo fermamente e fortemente che la scuola debba considerare le potenzialità e le fragilità di ognuno, investendo in primo luogo noi insegnanti del tanto oneroso quanto prezioso compito di educare all’alterità, all’accoglienza, all’accettazione, alla condivisione e alla solidarietà. Tutto questo deve partire dalla consapevolezza che siamo tutti diversi e tutti fragili a nostro modo, e che solo se navighiamo tutti assieme verso la direzione che scegliamo, aiutandoci l’un l’altro e collaborando, possiamo raggiungere numerosi traguardi che ci permettono di affrontare il mare incerto, tempestoso e a volte spaventoso della vita.

Per questo motivo, un obiettivo sul quale ho ritenuto essenziale lavorare è relativo all’aspetto inclusivo che, a mio avviso, deve permeare qualsiasi processo di insegnamento-apprendimento in ogni grado scolastico e in tutti gli aspetti della vita. Come riportato nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012:

“la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto delle singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.”

La prima fonte teorica, dunque, che mi è stata concretamente di supporto nella realizzazione degli interventi didattici è sicuramente riferita alle Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012) e i Nuovi Scenari (2018). Nello specifico, a partire dalle prime pagine di questo importante documento ministeriale, affiora l’idea di inclusione che personalmente abbraccio. L’inclusione a scuola è considerata come una missione formativa che mira ad educare equamente tutti gli alunni e tutte le alunne, offrendo una scuola di tutti e di ciascuno. Tutto ciò deve essere attuato offrendo un ambiente di apprendimento nel quale gli/le “insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, [...] in contesti cooperativi e di confronto diffuso” grazie ad una necessaria e attenta osservazione la quale rappresenta “uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l’originalità, l’unicità, le potenzialità”.

Il secondo riferimento teorico che mi ha sostenuta nell’agire educativo-didattico è il testo “Universal design for learning e curricolo inclusivo” a cura di Lucio Cottini. Nello specifico, a partire dalle osservazioni iniziali, proseguendo poi con la progettazione, fino ad arrivare alla conduzione degli interventi didattici (già dal secondo anno di tirocinio), ho adatto le griglie osservative proposte dall’autore (e basate sui principi proposti dalle linee guida UDL) sulla base del contesto classe o sezione con cui ho lavorato per avere uno sguardo mirato circa le azioni educativo-didattiche attuabili per l’adattamento del curricolo.

“Nessuno deve essere trascurato nel suo percorso verso il successo formativo”: queste sono le parole di Cottini L. nella prefazione di questo volume che, come un faro per i marinai, fornisce una luce nel complesso mondo scuola.

La scuola deve essere un contesto che include e questo deve essere fatto a partire dalla progettazione didattica che ancor prima deve essere preceduta, come accennato sopra, dall’osservazione attenta del contesto scolastico, extra-scolastico e di quello didattico.

Cosa ho fatto dunque per realizzare un percorso inclusivo? Innanzitutto sono partita da un’osservazione specifica e mirata circa i processi inclusivi attuati dalle insegnanti, dal

personale scolastico e dai genitori stessi. Successivamente, la lettura dei bisogni e delle dinamiche presenti nel gruppo di bambine e bambini ha costituito un aspetto chiave per l'avvio di una progettazione educativo-didattica che prevedesse il raggiungimento di tutti/e i bimbi/e. L'aspetto comunicativo ha avuto una rilevanza particolare in quanto ho dovuto utilizzare numerose strategie e forme di comunicazione alternative per far raggiungere un livello di comprensione comune circa le attività proposte. Grande importanza ha avuto la comunicazione non verbale grazie alle caratteristiche paralinguistiche della comunicazione (tono, intensità, pause, velocità) e al sistema non-vocale cinesico (mimica facciale, sguardo, gesti, postura e prossemica) (Selleri, P., 2013, p. 15). Inoltre, ho utilizzato diverse attività che prevedessero l'uso del corpo⁵, il riconoscimento dei colori e consegne molto brevi ed esposte in modo semplice (sia a livello lessicale che morfo-sintattico).

Una strategia "mirata ad accrescere competenze e capacità, sia relazionali che di apprendimento" (Schir, F., 2020, p. 666) che ho avuto modo di utilizzare con una consapevolezza ed un'efficacia sempre maggiore è stata quella del peer tutoring. La finalità principale, oltre a quella relativa al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di tutte e tutti, è stata relativa ad "enfaticizzare l'eterogeneità, trasformarla in ricchezza" facendo di questo percorso un'"occasione per trasformare una classe regolare in una classe inclusiva 'senza se e senza ma' "(Nota, L., Ginevra, M. C., Soresi, S., 2015, p. 66).

Essere un insegnante inclusivo significa molte cose. Coinvolge le dimensioni professionale, sociale, motivazionale ed emozionale, tutti aspetti che richiedono grande formazione e continuo aggiornamento. Se dovessi fare un confronto tra le competenze inclusive che mi erano proprie al secondo anno di tirocinio e quelle di quest'anno accademico mi troverei a riflettere su diversi aspetti: il primo è relativo a quanto il ragionamento in ottica sistemica aiuti ad essere inclusivi poiché tale ragionamento si può fare sia in ottica macro (del sistema scuola), che in ottica micro (il sistema classe-sezione);

⁵ Esempio di attività: "Il gioco del contrasto". Dopo le attività di scoperta circa il contrasto cromatico, per verificare se hanno effettivamente compreso il significato di "contrasto cromatico" chiederò a bimbe e bimbi di mostrare a tutti il cartellino (bianco o nero) scelto durante la fase preliminare e poi dovranno trovare un compagno/a che abbia il cartellino contrastante per formare una coppia.

il secondo si collega a quanto detto in precedenza ovvero al fatto che la formazione e la pratica sono necessarie per poter esercitare lo sguardo inclusivo; il terzo è relativo ad un *modus operandi* e a una *forma mentis* (ma anche un pizzico di cuore) specifiche e specializzate. Sicuramente tre anni fa non ero in grado di porre attenzione e dare importanza ai numerosi aspetti che coinvolgono l'agire educativo-didattico (a partire dal rapporto con le famiglie, includendo lo spazio scolastico ed extra-scolastico) come lo sono ora e questa crescita professionale e personale la devo principalmente al percorso universitario ma anche alle mie esperienze lavorative grazie alle quali ho incontrato numerose persone preziose e splendide che mi hanno accompagnata in questo processo.

LA VALUTAZIONE

Uno degli scogli più alti incontrati nel percorso di tirocinio di quest'anno è inerente alla valutazione alla Scuola dell'Infanzia. Infatti, se nel corso dell'anno accademico scorso è stato sfidante ma relativamente semplice pensare alla valutazione alla Scuola Primaria (grazie al supporto del corso "Metodi e strumenti per la valutazione", al suo relativo laboratorio e alla possibilità di condividere idee e strumenti in un'esperienza di co-teaching), quest'anno mi sono chiesta come poter rendere significativo questo importante momento di apprendimento per le bambine, i bambini e me stessa. La valutazione è un aspetto molto delicato e prezioso che "implica un grande senso di responsabilità negli insegnanti" (Nigris, A., Agrusti, G., 2021, p. 5) e per questo motivo mi ha indotta a numerose riflessioni e alla ricerca di supporti teorici validi.

Le difficoltà erano relative principalmente a tre motivazioni:

- La tipologia di intervento: non è facilissimo valutare un laboratorio artistico in quanto grazie a questa tipologia di attività si possono sviluppare moltissime diverse abilità e competenze. Infatti è stato impegnativo selezionare poche abilità specifiche da poter osservare;
- Gli obiettivi sui quali ho scelto di lavorare: sia pratici che relativi alle abilità sociali;
- L'età e lo sviluppo di bambini e bambine: a 5 anni la maggior parte dei bambini non sa né leggere né scrivere e questo implica che i feedback valutativi, affinché

vengano compresi e abbiano realmente finalità per l'apprendimento, non possono essere forniti in forma scritta.

Ciò che mi ha aiutata, sia a livello teorico che motivazionale, ad iniziare a pensare ad una valutazione "intesa in modo formativo e contestualizzato", è stata l'idea che "la valutazione, [...], permette di riflettere sui processi educativi a partire dalle esperienze dei bambini, rileggendo e reinterpretando le proprie strategie di adulti, [...] al fine di creare contesti più attenti e sensibili" (Bonaccini, S., 2018, p. 30).

Per queste motivazioni ho scelto di fare dei feedback "ottenuti dalle interazioni con gli oggetti e con le persone" (Lucangeli, Vicari, 2019, p.6) una chiave essenziale sia per la restituzione che per lo sviluppo di processi di apprendimento. Ho posto grande attenzione e impegno nel fornire ad alunne e alunni feedback verbali, durante ogni incontro, cercando di essere sempre specifica e riferendomi agli obiettivi condivisi con loro sia all'inizio del percorso che durante gli incontri successivi. Tali feedback sono stati forniti in forma orale, sia in modo collettivo che "individuale, su misura per quello studente" (Nigris, Agrusti, 2021, p. 73) e per quel gruppo. Non è mai mancata inoltre la richiesta di feedback da parte di bimbi/e, tutor e colleghe per permettere un mio miglioramento continuo circa le mie competenze e le attività proposte.

Oltre a ciò, per avere un quadro chiaro e preciso sul "livello" di raggiungimento degli obiettivi prefissati dopo l'analisi dei bisogni dei bambini e prima di progettare tutti gli interventi, è stato per me necessario utilizzare tre strumenti: osservazioni sistematiche, appunti carta-matita che ho riportato sui diari di bordo dopo ogni incontro e una rubrica valutativa di processo che ho compilato circa a metà percorso e alla fine degli interventi didattici.

L'uso di questi strumenti, che sono stati condivisi con la tutor mentore, è sostenuto anche dalle ricerche dell'OCSE le quali sostengono che:

"l'utilizzo di procedure informali per il monitoraggio dei processi compiuti dai bambini, quali ad esempio l'osservazione, la documentazione delle loro esperienze d'apprendimento e socializzazione, così come l'analisi in forma narrativa delle loro competenze (esempio portfolio) produce una ricaduta positiva sui loro risultati d'apprendimento. Tali procedure infatti consentono a educatori e insegnanti di maturare una comprensione più profonda dei processi d'apprendimento dei bambini e di come essi prendono forma nei contesti che caratterizzano la quotidianità infantile nei servizi"(Lazzari A. (a cura di), *Un quadro europeo per*

la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Zeroseiup, Bergamo 20016).

Grazie dunque al confronto con le mie tutor, alla consultazione della rubrica valutativa per la Scuola dell'Infanzia redatta dal team docente dell'Istituto Comprensivo Statale "A. Fogazzaro" e alle mie competenze acquisite durante gli anni precedenti, ho costruito la rubrica valutativa⁶ volta, come accennato sopra, ad essere una guida per la rilevazione di come stesse procedendo il processo di apprendimento delle alunne e degli alunni ai quali ho rivolto l'intervento didattico.

Gli strumenti che ho utilizzato per la valutazione, unitamente al puntuale e continuo confronto con la mia tutor e la collega di sezione e ai feedback forniti dai bambini e dalle bambine, si inseriscono nelle dimensioni oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (esplicitate nell'allegato 1: macro-progettazione) proposte da Pellerrey nell'ottica trifocale.

Risultati: quelli attesi e quelli ottenuti

I risultati attesi da questo percorso educativo-didattico sono relativi agli obiettivi che mi sono posta a inizio progettazione, dopo aver osservato attentamente l'ambiente di apprendimento in modo da rilevare i bisogni formativi di bimbe e bimbi unitamente al campo d'esperienza sul quale ho scelto di lavorare assieme alla tutor mentore.

Gli obiettivi connessi a tali risultati sono (dalla macro-progettazione):

- Giocare e lavorare in modo costruttivo, collaborativo, partecipativo e creativo con gli altri bambini;
- Comprendere e usare linguaggi non verbali di vario genere (nello specifico il linguaggio grafico e sonoro);
- Effettuare confronti cromatici e creare combinazioni attraverso l'uso di materiali e tecniche grafico-pittoriche differenti.

Oltre alla rubrica valutativa (di cui sopra) e alle osservazioni sistematiche, ho cercato di verificare la comprensione effettiva del focus di alcune attività attraverso giochi e lavori

⁶ Allegato 2: rubrica valutativa di processo.

che hanno previsto l'utilizzo di linguaggi non verbali (attività da fare con il corpo e attraverso il linguaggio grafico).

Un esempio è relativo all'attività di disegno libero su foglio azzurro utilizzando i pastelli a matita: la consegna chiedeva di esprimersi in modo creativo utilizzando però solo i colori bianco e nero. Nonostante io avessi messo a disposizione molti colori oltre ai due richiesti, tutti/e i/le bambini/e hanno compreso la consegna e hanno realizzato delle opere meravigliose di cui allego le foto.



Figura 7: "Un mondo in bianco e nero", delle bambine e dei bambini grandi, 2023

Conclusioni

Dalle rilevazioni effettuate grazie a osservazioni, attività e rubriche (intermedia e finale) posso concludere che gli obiettivi posti ad inizio percorso sono stati pienamente raggiunti da quasi tutti i bambini e le bambine. Nello specifico gli obiettivi strettamente legati al

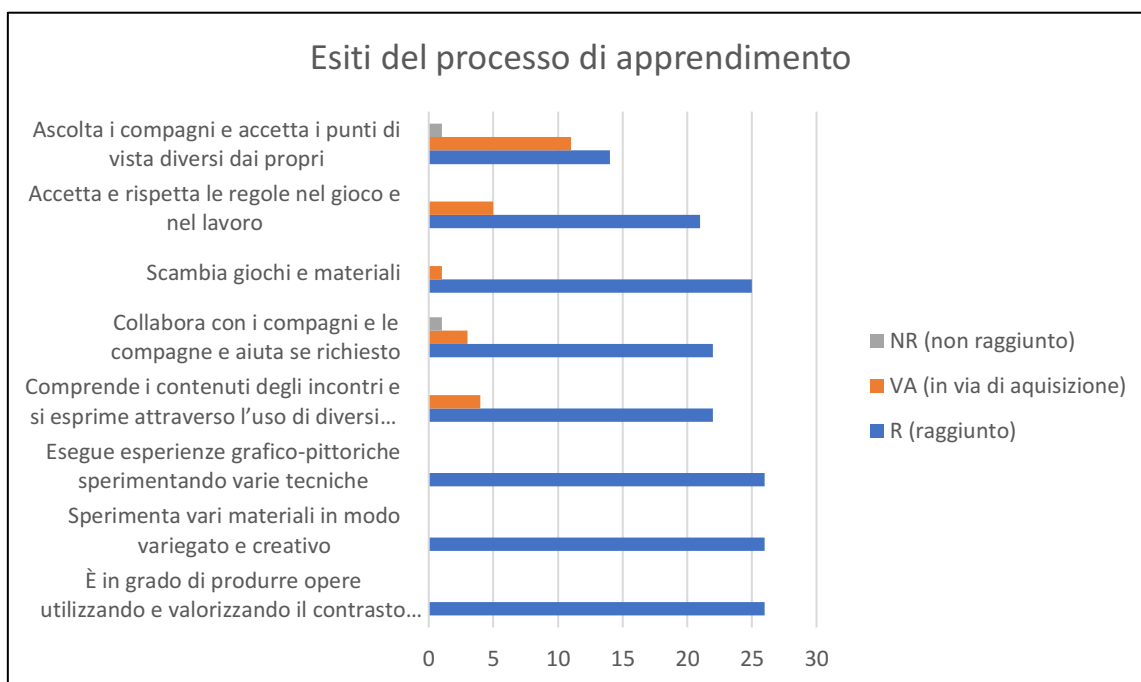


Figura 8: sintesi dei dati relativi al processo valutativo

campo di esperienza “immagini suoni e colori” sono stati raggiunti da ogni bimba/o che hanno dimostrato di aver compreso e di aver raggiunto i traguardi selezionati.

Per quanto riguarda l’aspetto delle competenze sociali e civiche, si può notare dal grafico (*fig. 8*) come non tutti abbiano pienamente raggiunto gli obiettivi prefissati. Ritengo necessario specificare come il livello di sviluppo raggiunto da ogni bambino sia stato individuato a partire da una conoscenza relativa a: livello di partenza (rilevata grazie ad osservazioni specifiche agganciate agli indicatori della rubrica), tipo di scaffolding necessario per lo sviluppo degli apprendimenti, progresso individuale nel corso degli incontri (Bonaccini, S., 2018, pp. 42-44). Alcuni/e bambini/e dunque sono ancora in via di acquisizione (anche se di fatto tutti lo siamo in quanto non si finisce mai di imparare ad ascoltare l’altro, condividere, collaborare, ecc.) e qualche bimbo/a dimostra di non aver raggiunto ancora un livello basilare in alcuni obiettivi. Avendo osservato e conosciuto i bambini che hanno riscontrato alcune criticità nello sviluppo di tali competenze, so che in parte questo è dovuto ad alcune problematiche legate a difficoltà segnalate alle famiglie e in via di certificazione da parte degli esperti dell’ULSS.

In conclusione, mi ritengo soddisfatta del percorso svolto con le bambine e i bambini (avendo coinvolto le loro insegnanti e le famiglie) poiché credo di aver realizzato assieme a loro un processo di insegnamento-apprendimento significativo, connotato da motivazione, entusiasmo e obiettivi in gran parte raggiunti. Ciononostante, credo sia necessario predisporre ulteriori risorse (che prevedono tempistiche, metodologie, strategie e tecnologie personalizzate) per il miglioramento delle competenze sociali e civiche in questione. Questo poiché l’ottica inclusiva e i processi educativo-didattici di insegnamento-apprendimento non si concludono con i livelli e necessitano di personale, competenze e tempo. L’acquisizione di tali competenze, proposte anche dal quadro europeo, è un processo incessante che va sempre sostenuto trasversalmente a qualsiasi tipo di campo d’esperienza e disciplina (come si può evincere da un’attenta lettura del “Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione”).

INCIAMPARE E RIALZARSI: L'INSEGNANTE RESILIENTE

Concludere un percorso così lungo e importante come quello svolto durante questi quattro anni di vita, richiede a mio avviso una riflessione mirata ai momenti difficili che mi hanno vista inciampare ma anche rialzarmi. Un detto che amo particolarmente e che ritengo costruttivo è “sbagliando si impara”. È un modo di dire che però racchiude in sé il meraviglioso e potente valore positivo dell'errore e che, come un mantra, ripeto a me stessa e ai miei alunni per affrontare con coraggio e maturità quei piccoli e grandi inciampi che possono capitare ad ognuno nella vita. Per questo motivo credo sia significativo riportare un breve estratto del diario di bordo relativo al secondo incontro che mi ha aiutata a fermarmi, riflettere e migliorare.

“Oggi la stanchezza mi ha presa in contropiede in quanto ho commesso un paio di errori nel mio intervento che, quantomeno, sono contenta di aver commesso oggi e non a fine percorso cosicché ho l'opportunità di poterci riflettere e migliorare. La svista maggiore è stata relativa all'aver calcolato male le tempistiche: infatti nel momento dedicato alla routine del gioco libero dopo il pranzo, ho colto l'occasione per confrontarmi con la tutor circa le attività ma soprattutto per cercare di approfondire la conoscenza di alcuni bambini in modo da cercare di avvicinarmi al meglio per la riuscita dei loro processi di apprendimento (ovviamente il tutto osservando attentamente e costantemente i bambini che giocavano in cortile), e non mi sono letteralmente accorta del fatto che fossero trascorsi 10 minuti in più rispetto a quelli che avevo calcolato. Di conseguenza poi i bambini hanno avuto meno tempo per la realizzazione dell'opera che comunque ultimeremo durante l'incontro successivo. Mi è molto dispiaciuto non aver controllato l'orologio in tempo/più spesso e questo mi è assolutamente servito da lezione. Un altro aspetto che ho preso “sotto gamba” è stato relativo alla preparazione del materiale. Infatti, dalle osservazioni precedenti, mi sembrava di ricordare che tutto il materiale necessario fosse presente nell'aula/laboratorio di arte, invece così non era: al di là del materiale che avevo preparato appositamente lunedì su uno scatolone e quello che avevo portato da casa mancavano alcune cose che, nonostante mi fossi preoccupata di accertarmi fossero disponibili a scuola, non erano ubicate nell'aula e quindi ho perso del tempo per aspettare che la mia tutor le reperisse nelle aule a fianco. Ovviamente questo inciampo organizzativo ha provocato in me dispiacere in quanto mi ritengo una persona molto organizzata e quindi mi sono resa conto dei miei errori e, infastidita, cerco comunque di trarne insegnamento.”

Ci sono moltissime variabili che entrano in gioco nella lunga carriera professionale dell'insegnante, alcune inerenti strettamente al lavoro ed altre invece alla vita. È necessario acquisire ed allenare diverse soft skill, a partire da quella riflessiva, che supportino i/le docenti a stare in relazione con gli alunni e le alunne, con i colleghi e le colleghe e con le famiglie offrendo insegnamenti significativi⁷ e favorendo uno sviluppo globale della persona. "Accrescere la resilienza dell'insegnante in termini di capacità di adattarsi a diverse situazioni e aumentare la sua competenza di fronte a condizioni avverse (Masten, Best, & Garmezy, 1990; Gordon & Coscarelli, 1996) diviene oggi fondamentale" (Benvenuto, G., Di Genova, N., Nuzzacci, A., & Vaccarelli, A., 2021, p. 206) e per questo è un aspetto che deve essere considerato sin dai primi anni di formazione.

CONCLUSIONI

Elementi di novità



Figura 9: il proiettore come tecnologia digitale

Per concludere questa relazione, che si prefigge l'obiettivo di attestare le conoscenze, abilità e competenze acquisite durante questo percorso formativo, desidero evidenziare che durante quest'anno di tirocinio ho avuto l'occasione di portare alla Scuola dell'Infanzia "Arcobaleno" qualche elemento di novità. Nello specifico ciò che ho potuto introdurre con il mio intervento educativo-didattico, è stato relativo all'utilizzo di alcune tecnologie digitali come il proiettore e la piattaforma digitale *Book Creator*. Il proiettore era una risorsa tecnologica già presente nel plesso ma era rimasta però inutilizzata in quanto mancava un cavo, che ho acquistato personalmente, per poterla collegare ai computer. Questo dispositivo tecnologico, non

essendo la Scuola dell'Infanzia ancora dotata di un'aula LIM, può risultare molto utile sia da utilizzare con i bambini e le bambine sia per arricchire (e a volte semplificare) le

⁷ Insegnamento significativo: secondo il pensiero di Joseph Novak, "un evento educativo per essere potente deve tener conto in modo imprescindibile di alcuni elementi: i bambini, le insegnanti, il contesto e la valutazione. Ciascuno di questi elementi interagisce con l'altro e tutti devono essere considerati contemporaneamente affinché l'evento educativo risulti efficace" (Bonaccini, S., p. 41)

comunicazioni scuola-famiglia che avvengono durante le riunioni (di inizio e fine anno, di intersezione, ecc.) o durante eventi dove la scuola apre le sue porte al territorio e alle famiglie. La seconda tecnologia digitale che ho introdotto a scuola è stata la piattaforma digitale *Book Creator*, la quale permette la creazione di libri digitali facilmente condivisibili e consultabili gratuitamente. Questa piattaforma ha un potenziale incredibile in quanto gli ebook possono assolvere a numerosissime funzioni. Il libro digitale “Artisti con Guggenheim” che ho creato grazie a questa applicazione (del quale ho allegato il link per la visualizzazione nella nota 4, pag. 11) è stato fonte di documentazione⁸, condivisione (ci sono state più di 65 visualizzazioni) e inclusione e spero possa diventare una risorsa utilizzata maggiormente in quanto coinvolge le famiglie e le rende partecipi dei processi di insegnamento e apprendimento in ottica di collaborazione e alleanza tra agenzie educative.

L’insegnante che vorrei essere

In questi anni di tirocinio ho avuto modo di esperire e di formarmi circa la complessità che caratterizza il sistema scuola. Tale complessità è ricchezza, cambiamento, evoluzione, collaborazione, rete e unione. E proprio riferendomi all’evoluzione desidero riportare un breve frammento circa le riflessioni in ottica professionalizzante fatte durante tutti gli anni di tirocinio precedenti. Ho scelto i passaggi più significativi, riportati dalle mie Relazioni annuali di Tirocinio degli anni scorsi, che possano sintetizzare quanto approfondito nei capitoli precedenti in modo da dare rilievo a tutto il mio percorso di crescita personale e professionale e che contengano gli aspetti per me imprescindibili per essere una buon insegnante.

Dal tirocinio del secondo a.a. ho potuto apprendere come “la preparazione è sì molto importante ma non è tutto: se continuare ad aggiornarsi su contenuti, metodi, strategie e tecniche è certamente fondamentale, lo è forse ancor di più impegnarsi nel mantenere relazioni positive con una moltitudine di persone in modo da condividere processi e risultati operando fruttuosamente in Team. L’insegnante non svolge il suo lavoro solo in

⁸ L’ebook creato sarà inoltre parte della documentazione che entrambi i plessi di Scuola dell’Infanzia dell’I.C.S. “A. Fogazzaro” invieranno al Guggenheim come attestazione dell’avvenuto svolgimento del progetto.

classe ma assolve alle sue funzioni partecipando ad organi collegiali, riunioni di Team, riunioni con i genitori e molto altro ancora. Inoltre, in classe la maestra non può dedicarsi solamente alla didattica ma, con uno sguardo aperto a 360°, deve tenere assieme moltissimi elementi affinché tutto l'ambiente di apprendimento risulti positivo e fecondo per tutti gli alunni in un'ottica di personalizzazione e di individualizzazione⁹.

Con il tirocinio del terzo a.a. ho potuto focalizzarmi sull'inclusione tanto da comprendere come fosse essenziale realizzare interventi didattici "utili allo sviluppo di una progettazione legata al contesto e alle necessità dei bambini¹⁰".

L'obiettivo del tirocinio del quarto anno accademico era principalmente volto a sviluppare le competenze valutative (e ne parlo al plurale poiché il processo valutativo è multi-sfaccettato), competenze che so di aver sviluppato anche grazie all'esperienza di co-teaching. Tra le numerose competenze acquisite, credo sia significativo il punto in cui esplicito l'importanza dell'essere flessibili: "durante questo percorso ho avuto la conferma di quanto una progettazione minuziosa e variegata sia estremamente importante per sostenere una pratica didattica flessibile e pronta a raggiungere tutti, cercando di mantenere vivi motivazione ed interesse anche se questo non è sempre facile¹¹".

Questo breve excursus è realmente importante per me in quanto non si può guardare ai risultati senza tener conto del percorso.

L'insegnante che

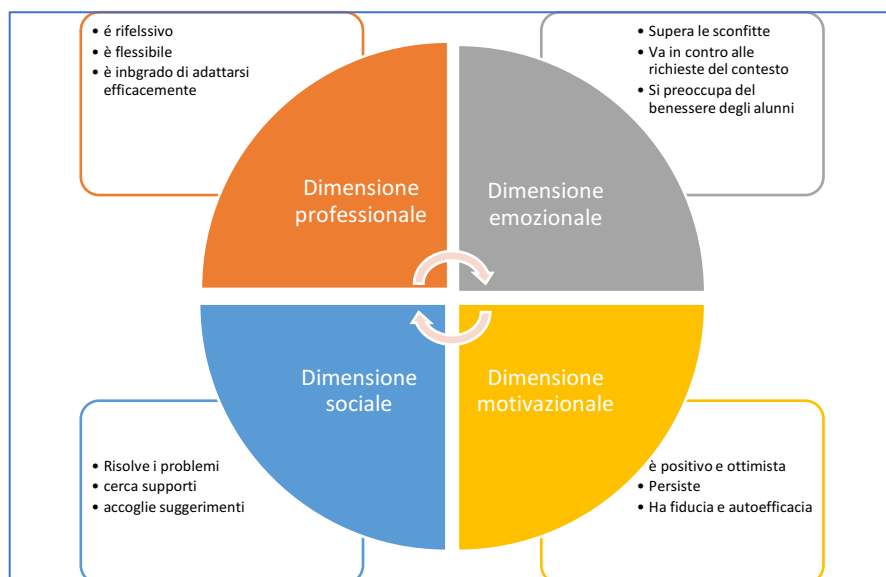


Figura 10: Un modello della resilienza degli insegnanti (Tratto e modificato da Mansfield et al., 2012) - (Nota, L., Ginevra, M. C., Soresi, S., 2015, p. 115)

⁹ Dalla mia Relazione annuale di Tirocinio del 2° anno

¹⁰ Dalla mia Relazione annuale di Tirocinio del 3° anno

¹¹ Dalla mia Relazione annuale di Tirocinio del 4° anno

vorrei essere deve avere diverse abilità che coinvolgono le dimensioni professionale, emozionale, motivazionale e sociale (*fig. 9*).

L'insegnante che vorrei essere deve guardare ai percorsi propri e altrui, in ottica di analisi e riflessione mai giudicante. L'insegnante che vorrei essere va a fondo delle cose, non si ferma in superficie e promuove il futuro, quel futuro che è costituito in primis dalle persone giovanissime, giovani e adulte verso cui presta il proprio servizio. L'insegnante che vorrei essere sa aprire lo sguardo e sa guardarsi attorno con speranza, fiducia e capacità critica per cogliere tutte le opportunità di crescita offerte dal mondo in cui vive. L'insegnante che vorrei essere accetta gli errori propri e altrui e cerca di trarne il meglio per crescere e far crescere. L'insegnante che vorrei essere sa lavorare in ottica sistemica, analizzando gli elementi di vantaggio e svantaggio di sé stessa e del contesto¹². L'insegnante che vorrei essere non lascia indietro nessuno, e ha cura della relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni¹³.

La strada da percorrere per diventare l'insegnante che vorrei essere l'ho già intrapresa. Di chilometri da fare ce ne sono tanti, dovrò cambiare tante scarpe ma mi sento pronta ed entusiasta per continuare a camminare, certa che non sarò mai sola e che incontrerò moltissime persone che renderanno questo viaggio ricco, avventuroso e meraviglioso.

¹² Allegato 3: analisi SWAT

¹³ Allegato 4: documento che spiega brevemente e attesta ciò che ho fatto per gestire la relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni. Tale aspetto importante del lavoro dell'insegnante non è né scontato né facile da gestire e per questo credo che sia emerso in particolar modo durante quest'ultimo anno di tirocinio. È stato interessante e formativo dover pensare a come comunicare con tutti gli attori coinvolti nei processi educativo-didattici di bambine e bambini e in questo documento esplico brevemente alcune delle azioni che ho messo in campo per provare ad essere un'insegnante efficace sotto questo punto di vista.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Arnheim, R. (2013). Pensiero visuale. *Minima/Volti*, 52;
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson;
- Barbieri, N. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach. In *Pedagogia dell'infanzia. Atti del LV convegno di Scholè*. La Scuola.
- Bazzanini, E. (2013). Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino. *Tafterjournal*;
- Benvenuto, G., Di Genova, N., Nuzzacci, A., & Vaccarelli, A. (2021). Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (23), 201-218;
- Bonaccini, S., (2018). *Dare valore alle competenze. La valutazione al nido e alla scuola dell'infanzia*. Parma: edizioni junior – Bambini srl;
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M. (2013). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci editore;
- Cacciamani, S. (2015). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore;
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB;
- D'Alonzo, L. (2022). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu;
- Ferraboschi, L., Taddei, S., Sacchella, A., Benvenuti, C., Contena, B. (2015). *Aiutiamoli a imparare. Sviluppare i processi cognitivi con le neuroscienze*. Trento: Erikson;
- Galiano, E. (2017). *Eppure cadiamo felici*. Milano: Garzanti S. r. l.;
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5;
- Grion, V., Aquario, D., Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup;

- Kagan, S., Comoglio, M., & Angeloni, B. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Lavoro;
- Lazzari A. (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Zeroseiup, Bergamo 20016;
- Lucangeli, D., Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Firenze: Mondadori Università;
- Messina, L. De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore;
- Minarelli, E., Perrotta, M., Cappello, A. (2022). *Materiale di consultazione per gli insegnanti aderenti al programma A scuola di Guggenheim a cura del Dipartimento Educazione della Collezione Peggy Guggenheim*. Venezia;
- Nigris, E., Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson academy;
- Nota, L., Ginevra, M. C., Soresi, S., (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: CLEUP;
- Schir, F. (2020). Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: il progetto "La Banca del Tempo". Primi riscontri. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 663-670;
- Selleri, P. (2013). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore;
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini;
- Teng, M. F. (2021). Interactive-whiteboard-technology-supported collaborative writing: Writing achievement, metacognitive activities, and co-regulation patterns. *System*, 97, 102426;
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando;
- Vogrig, D., Valentini, P., (2021). *Il Bianco e il Nero*. Roma: Orecchio acerbo s.r.l.;
- WIGGINS, G. & McTIGHE, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

Principali fonti normative di riferimento

- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018);

- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Settembre 2012);
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- Universal Design for Learning (UDL) Progettazione Universale per l'Apprendimento(PUA).

Documentazione scolastica

- Curricolo di arte relativo alla Scuola dell'infanzia;
- PDM Istituto Comprensivo Antonio Fogazzaro, Piovene Rocchette;
- PTOF 2022-2025, Istituto Comprensivo Antonio Fogazzaro, Piovene Rocchette;
- RAV Triennio di riferimento – 2022/25 Istituto Comprensivo Antonio Fogazzaro, Piovene Rocchette;
- Regolamento d'Istituto;
- Rubrica valutativa d'Istituto per la Scuola dell'Infanzia.

ALLEGATO 1: LA MACRO-PROGETTAZIONE

TITOLO: Bambini e arte: percorso di sensibilizzazione all'arte e alla sua espressione

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- Competenza in materia di cittadinanza.

Campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Immagini, suoni e colori

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Il bambino sa esprimere storie attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie;
- Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (prevalentemente visivi); sviluppa interesse per la fruizione di opere d'arte.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Giocare e lavorare in modo costruttivo, collaborativo, partecipativo e creativo con gli altri bambini;
- Comprendere e usare linguaggi non verbali di vario genere (nello specifico il linguaggio grafico e sonoro);
- Effettuare confronti cromatici e creare combinazioni attraverso l'uso di materiali e tecniche grafico-pittoriche differenti.

Ambito tematico *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

L'esperienza di apprendimento si occupa di far incontrare arte e bambini con lo scopo primario di avvicinare i bambini all'arte e stimolarli ad avere un atteggiamento creativo rispetto ai materiali e all'uso del colore sviluppando un pensiero creativo.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi *(in relazione al traguardo indicato)*

Il gruppo di bambini con cui lavorerò è un gruppo molto eterogeneo sia per provenienze che per bisogni formativi in quanto sono presenti diversi bambini con difficoltà linguistiche e un paio di bambini con alcune difficoltà legate ad un lieve ritardo cognitivo. I bambini tra loro mettono in atto comportamenti inclusivi in quanto non hanno alcun problema a giocare tra di loro anche se, sia durante i momenti strutturati che quelli destrutturati, tendono a formare dei gruppetti di gioco/lavoro per affinità caratteriale. Questa situazione di partenza, unita al fatto che svolgerò l'intervento didattico nelle ore pomeridiane (scelta dovuta a motivi di lavoro), mi ha portata a scegliere, assieme alla mia tutor mentore, di co-progettare e co-condurre con le insegnanti un laboratorio creativo che si inserisce nel progetto "Artisti con Guggenheim" di Istituto. Effettuare un percorso artistico vivendo l'arte come esperienza e utilizzando prevalentemente il format laboratoriale e la strategia del Cooperative Learning può favorire l'inclusione (aspetto ben presente nel gruppo di bambini e insegnanti) e il peer tutoring. Inoltre, è importante in quanto permette di lavorare affinché il bambino sviluppi diversi aspetti che troviamo anche sul profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riportato nelle Indicazioni Nazionali e nello specifico:

"Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, [...], rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. [...] osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche."

Situazione problema (*situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*)

Le domande che mi stanno guidando nella ricerca di senso di un'esperienza di apprendimento con il focus artistico sono:

- In che modo posso far interessare i bambini ad alcune opere d'arte?
- Quali strumenti e materiali possono motivare i bambini ad esprimersi attraverso l'arte?
Quali tecniche?
- Che format, ma soprattutto quali strategie didattiche possono favorire l'inclusione in un processo di apprendimento come questo?

Rubrica valutativa (*le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto*)

La seguente rubrica valutativa sarà per me strumento di sintesi di un **processo** valutativo che verrà attuato sin dall'inizio del percorso educativo-didattico, in totale sinergia e fusione con tutte le attività proposte.

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello base	Livello iniziale	Livello intermedio	Livello avanzato
Rispetto delle regole di gioco e collaborazione	Cogliere i diversi punti di vista	Ascolta i compagni e accetta i punti di vista diversi dai propri				
	Riconoscere le regole	Accetta e rispetta le regole nel gioco e nel lavoro				
	Condividere esperienze e giochi	Scambia giochi e materiali				
		Collabora con i compagni e le compagne				
Comprensione e uso di linguaggi non verbali di vario genere	Fruire e produrre messaggi non verbali utilizzando varie tecniche espressive e creative	Comprende i contenuti degli incontri e si esprime attraverso l'uso di diversi linguaggi				
Uso di tecniche grafico-pittoriche differenti e sperimentazione di materiali	Effettuare confronti cromatici e creare combinazioni attraverso l'uso di materiali e tecniche grafico-pittoriche differenti	Partecipa ad esperienze grafico-pittoriche sperimentando varie tecniche				
		Sperimenta vari materiali in modo variegato e creativo				
		È in grado di produrre opere utilizzando e valorizzando il contrasto tra bianco e nero				

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)*

La mostra del bianco e del nero: i bambini dovranno allestire una parete del corridoio della scuola con le opere d'arte create da loro. Si partirà dallo scegliere in modo collettivo il titolo della mostra, lo sfondo (bianco o nero?) e la disposizione delle opere. Queste opere saranno create interamente da bimbi e bimbe a partire dalla percezione di stimoli visivi (le opere che poi ritroveranno al museo Guggenheim) e uditivi (le due storie degli albi illustrati, la/le canzone/i e il cortometraggio) diversi. Verranno utilizzate diverse tecniche e materiali: il collage, le tempere, le spugnature, gli scovolini del mascara, i colori a cera, gli schizzi di colore, eccetera. La ragione che mi spinge a coinvolgere i bambini in questo compito di realtà è creare motivazione negli alunni, i quali si troveranno a dover effettuare scelte comuni a qualsiasi allestire di mostre d'arte; inoltre, la consapevolezza che alcuni dei loro elaborati verranno esposti e visti anche da nonni, genitori, zii, compagni, ecc., e che contribuiranno alla decorazione della scuola, ritengo possa fornire ulteriore motivazione e senso di appartenenza.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti *(strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)*

Gli apprendimenti verranno rilevati attraverso molteplici strumenti e metodologie.

In riferimento all'ottica trifocale proposta da Pellerrey, è chiaro che per valutare lo sviluppo di competenze è necessario ricorrere a più punti di vista che sappiano captare e rilevare in modo ampio e completo se queste vengono acquisite o meno. Per questo motivo è importante ricorrere a tre punti di vista, tre sguardi che, confrontati tra loro, diano un quadro quanto più completo possibile:

- Sguardo soggettivo: qui entra in gioco il punto di vista degli alunni, il quale verrà fatto emergere attraverso le brevi interviste condotte nei momenti destrutturati;
- Sguardo oggettivo: sarà relativo alle rilevazioni ottenute grazie alle osservazioni sistematiche condotte da me durante il compito autentico (basate su item riportati nella rubrica valutativa di processo);
- Sguardo intersoggettivo: si avrà evidenza di questo grazie al costante confronto che avrò con la mia tutor mentore e la collega, le quali integreranno le loro osservazioni esperte

(dovute sia dalla loro professionalità che da una maggiore conoscenza dei bambini) con quelle che avrò condotto e riportato sulla rubrica, sugli appunti e sulla trascrizione di eventuali trascrizioni di dialoghi con i bambini.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Ogni incontro sarà costituito dalla fase di conduzione del laboratorio artistico-creativo e dalla conduzione delle routine che avverranno prima e dopo il laboratorio. Infatti credo fortemente che il ruolo dell'insegnante (soprattutto di Scuola dell'Infanzia) non si esaurisca nella conduzione di interventi didattici bensì sia fortemente caratterizzato dall'opportunità e dal dovere di instaurare una relazione educativa che si sostanzia nella gestione di tutti i diversi momenti della giornata scolastica, sia quelli strutturati che quelli destrutturati anche "attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità" (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p.16).

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Incontro 1 2 ore	Cortile; Palestra; Aula-laboratorio di arte.	Attività di conoscenza; Presentazione dell'argomento; Approfondimento del concetto di contrasto cromatico.	Metodologia: interrogativo-attivo Format: laboratorio Strategie: modeling, apprendimento attivo e cooperativo, apprendimento per scoperta guidata, peer tutoring e tutoring. Tecniche: uso di esempi mediati da	Proiettore, PC, smartphon e, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini.	Routine: attività di gioco libero dopo pranzo. Attività di conoscenza: l'insegnante chiederà ai bambini seduti in cerchio, di alzarsi uno alla volta e presentarsi (nome, sezione di appartenenza), di scegliere un quadratino dal cesto bianco o dal cesto nero e di dire perché ha scelto il bianco anziché il nero o viceversa. Breve conversazione guidata a partire da due domande:

			supporti digitali e analogici, ludiche, riflessive, simulative.		<ul style="list-style-type: none"> - Cosa avete fatto nei laboratori di arte finora? Vi ricordate? - Secondo voi cosa faremo assieme? <p>Presentazione del compito autentico: la galleria del bianco e del nero.</p> <p>Ascolto della canzone "volevo un gatto nero".</p> <p>Spiegazione, della parola "contrasto" nella teoria dei colori attraverso anche la visione del cortometraggio Pixar: "Quando il giorno incontra la notte".</p> <p>Gioco del contrasto cromatico.</p> <p>Presentazione e osservazione del quadro: "Acquaforte senza titolo #2" di Barnett Newman (esperienza visiva concreta del contrasto tra bianco e nero).</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
Incontro 2 2 ore	Cortile; Aula laboratorio di arte;	Scelta di alcuni aspetti logistici della galleria; Attuazione di un elaborato grafico-pittorico con la tecnica del collage.	Metodologia: interrogativo-attivo Format: laboratorio Strategie: modeling, apprendimento attivo e	PC, smartphone, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazione	Routine: attività di gioco libero dopo pranzo. Attività: Esercizio di democrazia: durante questo incontro i bambini, a votazione (per alzata di mano), dovranno decidere il primo dettaglio

			<p>cooperativo, apprendimento o per scoperta guidata, peer tutoring e tutoring</p> <p>Tecniche: discussione guidata, di analisi, di riproduzione operativa</p>	<p>ne delle opere.</p>	<p>relativo alla mostra: il colore dello sfondo.</p> <p>Realizzazione del primo elaborato ispirato al dipinto "Acquaforte senza titolo #2" attraverso la tecnica del collage con l'utilizzo a piacimento di tipologie diverse di carta (crespa, cartoncino, velina). Inoltre, ogni bambino/a potrà scegliere il colore dello sfondo della propria opera.</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
<p>Incontri 3 + 4 4 ore</p>	<p>Cortile; Aula laboratorio di arte; palestra</p>	<p>Fruizione dell'opera; realizzazione di un'opera collettiva con l'utilizzo di pennelli di varie dimensioni e tempere.</p>	<p>Metodologia: interrogativo-attivo</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Strategie: dialogica, riflessione guidata, metacognizione e apprendimento o per scoperta.</p> <p>Tecniche: uso di esempi mediati da supporti digitali, discussione guidata, di riproduzione operativa</p>	<p>Proiettore, PC, smartphon e, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazione delle opere.</p>	<p>Routine: attività di gioco libero dopo pranzo</p> <p>Attività: presentazione dell'artista e osservazione dell'opera: "Senza titolo" di Franz Kline;</p> <p>Realizzazione collettiva di un'opera attraverso l'uso di pennelli di varie larghezze e tempera nera su cartoncini bianchi: ogni alunno dovrà tracciare delle linee di vario spessore nel proprio cartoncino. Una volta asciugati, i bambini dovranno unire i loro cartoncini per creare un'unica opera e dovranno seguire una sola regola: almeno una linea per cartoncino dovrà toccare la linea dei</p>

					<p>pezzi che la circondano.</p> <p>Lettura animata dell'albo illustrato <i>"Il bianco e il Nero"</i> di Vogrig D. e Valentinis P.;</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
<p>Incontro 5</p> <p>2,5 ore</p>	<p>Cortile;</p> <p>Aula laboratorio di arte;</p>	<p>Fruizione dell'opera;</p> <p>realizzazione di un'opera con l'utilizzo del colore a tempera bianco e di spugne di varie dimensioni.</p>	<p>Metodologia: interrogativo-attivo</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Strategie: modeling, apprendimento o cooperativo e per scoperta guidata, tutoring e peer tutoring</p> <p>Tecniche: uso di esempi mediati da supporti, di riproduzione operativa</p>	<p>PC, smartphon e, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazione delle opere.</p>	<p>Routine: attività di gioco libero dopo pranzo.</p> <p>Attività: presentazione dell'artista e osservazione dell'opera <i>"Bianco B"</i> di Alberto Burri.</p> <p>Realizzazione di un'opera con l'utilizzo di uno sfondo nero, di spugne di varie dimensioni e del colore bianco a tempera. Gli alunni dovranno usare le spugne per creare una sfumatura a partire da un punto luce centrale deciso.</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
<p>Incontro 6</p> <p>2,5 ore</p>	<p>Cortile;</p> <p>Aula laboratorio di arte;</p>	<p>Fruizione dell'opera;</p> <p>Realizzazione di un'opera con l'utilizzo di cartoncini, pennarelli e materiali di riciclo</p>	<p>Metodologia: interrogativo-attivo</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Strategie: modeling, apprendimento o cooperativo e per scoperta guidata, tutoring e peer tutoring</p>	<p>PC, smartphon e, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazione delle opere.</p>	<p>Routine: attività di gioco libero dopo pranzo.</p> <p>Attività: osservazione e spiegazione dell'opera <i>"Alberto Burri – SZ1"</i> Olio su tela.</p> <p>Realizzazione di un'opera con l'utilizzo di cartoncini, pennarelli e materiali di riciclo facilmente raggiungibili da tutti/e</p>

			<p>Tecniche: uso di esempi mediati da supporti, di riproduzione operativa</p>		<p>(fogli bianchi, fogli di giornale, borsette di carta, borsette di plastica, pezzi di stoffa, vinavil, colla in stick, forbici). I/le bambini/e saranno liberi di utilizzare i materiali come vorranno (tagliando, strappando, accartocciando, sovrapponendo, ecc.)</p> <p>Raccolta dei feedback da parte di bambini e bambine;</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
<p>Incontri 7 + 8 4/5 ore</p>	<p>Cortile; Aula laboratorio di arte;</p>	<p>Fruizione dell'opera; realizzazione dell'opera "La mia foresta incantata".</p>	<p>Metodologia: interrogativo-attivo</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Strategie: apprendimento o per scoperta e cooperativo, apprendimento o attivo, modeling, tutoring, peer tutoring</p> <p>Tecniche: uso di esempi, di riproduzione operativa</p>	<p>PC, smartphone, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazione delle opere</p>	<p>Routine: attività di gioco libero dopo pranzo</p> <p>Attività: scelta dei titoli delle opere d'arte realizzate, presentazione dell'artista e osservazione dell'opera "Foresta incantata" di J. Pollock.</p> <p>Realizzazione a tappe dell'opera "La nostra foresta incantata". Quest'opera sarà realizzata attraverso la sovrapposizione e la mescolanza di diverse tecniche (quella principale sarà quella del dripping). I bambini avranno a disposizione materiali diversi: scovolini di mascara, spruzzini, barattolini riciclati di salse, pennelli, Cotton Floc, eccetera. I bambini potranno lanciare i colori col</p>

					<p>pennello sul foglio oppure lasciar gocciolare i colori molto liquidi su di esso. Una volta eseguita la prima fase (lancio/gocciolamento), passeranno alla fase del dettaglio ovvero quel momento in cui potranno utilizzare strumenti più piccoli, dopo averne esplorate le potenzialità su un foglio di “brutta copia”, per arricchire ulteriormente l’opera.</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
<p>Incontro 9</p> <p>2 ore</p>	<p>Cortile;</p> <p>Aula laboratorio di arte;</p>	<p>Allestimento galleria;</p> <p>conclusione degli elaborati;</p> <p>prova di comprensione: disegno libero in bianco e nero.</p>	<p>Metodologia:</p> <p>interrogativo-attivo</p> <p>Format:</p> <p>laboratorio,</p> <p>Strategie:</p> <p>dialogica, conversazione guidata, apprendimento attivo e cooperativo</p> <p>Tecniche</p> <p>riflessiva, simulativa, di riproduzione operativa</p>	<p>Proiettore, PC, smartphone, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazione delle opere</p>	<p>Routine: attività di gioco libero dopo pranzo</p> <p>Attività:</p> <p>Dopo aver esperito a fondo il tema “contrasto tra bianco e nero”, i bambini dovranno scegliere il titolo della galleria artistica: verranno ascoltate alcune proposte che saranno invitati a esporre liberamente e poi si voterà per quella da adottare (per alzata di mano);</p> <p>ultimazione degli elaborati;</p> <p>Black and White: i bambini avranno a disposizione un foglio azzurro (in modo che si possano vedere sia il colore bianco che quello nero), nel quale, attraverso la tecnica di disegno e colorazione con i</p>

					<p>pastelli a matita, potranno liberamente disegnare ciò che vogliono utilizzando solo il nero e il bianco. Oltre ai colori bianco e nero però verranno messi a disposizione anche altri colori (che non dovranno essere usati);</p> <p>allestimento mostra;</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>
<p>Incontro 10 2 ore</p>	<p>Cortile; Aula informatica; Aula laboratorio di arte;</p>	<p>Visione del ebook digitale; Creazione manufatto simbolo del percorso attuato.</p>	<p>Metodologia: interrogativo- attivo</p> <p>Format: intervento didattico metacognitivo, laboratorio</p> <p>Strategie: dialogica, riflessione guidata, apprendiment o attivo, cooperativo e per scoperta, modeling, tutoring e peer tutoring.</p> <p>Tecniche: discussione guidata, riflessive, di riproduzione operativa</p>	<p>Proiettore, PC, smartphon e, cassa bluetooth, copia del dipinto, cartoncini e vario materiale per la realizzazio ne delle opere</p>	<p>Routine: attività di gioco libero dopo pranzo</p> <p>Attività: Presentazione dell’ebook digitale creato con tutti i loro lavori</p> <p>Visione conclusiva del cortometraggio “Quando il giorno incontra la notte”;</p> <p>Discussione guidata sull’esperienza effettuata assieme e raccolta di feedback liberi da parte dei bambini.</p> <p>Creazione braccialetto con perline bianche e nere che poi potranno portare a casa come simbolo del percorso attuato.</p> <p>Routine: bagno, merenda + saluti.</p>

ALLEGATO 2: RUBRICA VALUTATIVA DI PROCESSO

Dimens ioni	Rispetto delle regole di gioco e collaborazione			Compren sione e uso di linguaggi non verbali di vario genere	Uso di tecniche grafico- pittoriche differenti e sperimentazione di materiali			
Criteri	Coglie re i diversi punti di vista	Riconos cere le regole	Condividere esperienze e giochi	Fruire e produrre messaggi non verbali utilizzand o varie tecniche espressiv e e creative	Effettuare confronti cromatici e creare combinazioni attraverso l'uso di materiali e tecniche grafico-pittoriche differenti			
Indicat ori	Ascolt a i comp agni e accett a i punti di vista diversi dai propri	Accetta e rispetta le regole nel gioco e nel lavoro	Scam bia giochi e mater iali	Collab ora con i compa gni e le compa gne e aiuta se richies to	Compren de i contenuti degli incontri e si esprime attraverso l'uso di diversi linguaggi (verbale e visivo)	Partecipa a esperienz e grafico- pittoriche speriment ando varie tecniche	Sperim enta vari materia li in modo variega to e creativ o	È in grado di produrr e opere utilizzan do e valorizz ando il contrast o tra bianco e nero
Abdoul aje								
Sebasti an								
Moha med								
Gabriel								
Gioele								
Saifan								
Elia								
Elia P.								

Giovan ni								
Pietro								
Giona								
Wajiha h								
Maysh a								
Emma Emilija								
Emma B.								
Chloe								
Tayonn a								
Anna								
Adele								
Vittoria								
Mia								
Natalija								
Amelia								
Nicole								
Greta								
Frances ca								
Emma T.								

ALLEGATO 3: ANALISI SWOT

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p>Elementi interni in riferimento: ME STESSO, in ottica di futuro docente</p> <p>CONTESTO (documenti istituzionali)</p> <p>DEI SOGGETTI COINVOLTI (index per inclusione...)</p>	<p>Punti di forza</p> <p>ME STESSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desiderio di imparare e di migliorare che si declina nella ricerca di materiali e nell'osservazione mirata della tutor mentore, del contesto e dei bambini attraverso la costruzione di griglie osservative ad hoc; - Predisposizione al lavoro di team; - Stima e fiducia nei bambini, riconoscimento di essi come persone con punti di forza sui quali fare leva e difficoltà (ognuno ne ha); - Credo fortemente nei valori di equità, inclusione e nel potenziale di ognuno; questo bagaglio valoriale è ciò che mi guida nella mia esperienza di tirocinante sia per quanto riguarda l'osservazione che in merito alla progettazione educativo-didattica; - Continua messa in discussione delle mie pratiche e propensione alla riflessività. <p>CONTESTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documenti chiari e ben predisposti; - Familiarità con i documenti (in quanto svolgo il tirocinio) 	<p>Punti di debolezza</p> <p>ME STESSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scarsa preparazione per attuazione di interventi didattici alla Scuola dell'Infanzia dovuta ad un basso supporto teorico relativo a laboratori creativi, alla valutazione (non per quanto riguarda metodologie, strategie e tecnologie nonché per l'aspetto inclusivo) e all'aspetto psico-pedagogico (sempre riferito a questa fascia d'età); - So benissimo che quest'anno sarà molto impegnativo perché ho deciso di lavorare perciò per quanto questo mi dia una forte motivazione e un supporto anche professionale, mi rendo conto che la stanchezza a volte potrebbe essere per me punto di debolezza ma, cosciente di ciò, farò di tutto per trovare modi per gestirla. <p>CONTESTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AMBIENTE: l'aula-laboratorio dedicata alla creatività è abbastanza grande ma non abbastanza per favorire la concentrazione di tutti gli alunni; questo richiede la gestione dei bambini in due gruppi separati e devo ancora capire come declinare questo aspetto nella progettazione. <p>AGGIORNAMENTO: devo dire</p>

	<p>nello stesso I.C.S. dal secondo anno);</p> <ul style="list-style-type: none"> - AMBIENTE: accogliente, ricco di stimoli, spazi esterni ampi, fornito di materiale per lo svolgimento delle diverse attività, presenza di un'aula-laboratorio dedicata. <p>DEI SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insegnanti preparate: nello specifico la tutor mentore si forma continuamente ed è molto disponibile ad insegnarmi e ad includermi nel lavoro e nel clima del gruppo di bambini e bambine; - Coinvolgimento nei progetti di Istituto dei vari plessi della scuola dell'infanzia – no contesti isolati - Forte allacciamento con le risorse del territorio - Elevato tasso di multiculturalità - Alunni: vivaci, curiosi, molto inclusivi, attivi, accoglienti 	<p>che dovendo fare di necessità virtù, l'aula è stata luogo sufficientemente adatto per lo svolgimento delle attività: per la gestione della classe e per favorire motivazione e concentrazione ho dovuto lavorare su metodologie, strategie e tecniche adeguandomi agli spazi.</p> <p>DEI SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevato tasso di multiculturalità: questo aspetto è relativo alla presenza nei gruppi di lavoro di bambini che hanno i genitori provenienti da diverse parti del mondo; questo elemento è sicuramente un punto di forza ma, a livello linguistico può essere a volte un punto di debolezza in quanto richiede un lavoro sulla comunicazione inclusiva, che arrivi anche a chi non capisce l'italiano considerando ovviamente tutti. Non ritengo questo sia uno svantaggio ma sicuramente è un elemento di complessità da gestire che mi dà una leggera preoccupazione. - Alunni: molto energici e diversi tra loro (com'è giusto che sia); ciò mi spaventa per quanto riguarderà la gestione serena della classe (dovrò trovare strategie e fornire una forte motivazione).
Elementi esterni	<p>Opportunità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Istituto Comprensivo di cui la Scuola dell'Infanzia fa parte è propenso alla 	<p>Rischi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non ho evidenziato particolari rischi né in fase di osservazione, né in fase di

<p>in riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p>realizzazione di numerosi progetti che si allacciano al territorio e che vengono condivisi tra i diversi plessi. Nello specifico per me risulta essere una grande opportunità il progetto di Istituto “Artisti con Guggenheim” nel quale mi inserirò per svolgere il mio percorso di tirocinio in quanto è occasione concreta per poter esperire l’ottica sistemica che permea il mondo scuola;</p> <ul style="list-style-type: none"> - La condivisione del mio progetto con le famiglie è stata un’opportunità per farmi conoscere e per aver un riscontro (che è stato positivo) circa quanto proposto; - Il progetto proposto dal museo Peggy Guggenheim di Venezia alle scuole risulta essere un’opportunità che le insegnanti hanno saputo cogliere. 	<p>attuazione di quanto progettato e dichiarato nel Project Work.</p>
---	---	---

ALLEGATO 4: Relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni

IO E LE FAMIGLIE

Per entrare in relazione con le famiglie dei bambini e delle bambine con cui ho lavorato durante tutto il mio percorso di tirocinio di quest'anno accademico, ho scelto, dopo essermi confrontata con la mia Tutor mentore, di presentarmi personalmente ai rappresentanti dei genitori partecipando alla riunione di interclasse tenuta giovedì 10 novembre 2023 presso la Scuola dell'Infanzia. Inoltre, ho avuto modo di conoscere alcuni genitori durante il momento conclusivo della giornata scolastica. Infine, ho creato un ebook con riassunti e documentati i contenuti e i lavori svolti durante tutto l'intervento didattico che ho inoltrato, tramite la mia Tutor mentore, alle famiglie delle bambine e dei bambini con cui ho lavorato.

Allego di seguito il messaggio di presentazione con le brevi istruzioni fornite per la fruizione dell'ebook:

Alle gentili famiglie dei bambini e delle bambine dei "grandi" della Scuola dell'Infanzia "Arcobaleno",

sono Trentin Elisabetta, una tirocinante frequentante l'ultimo anno di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova. Nei mesi di gennaio e febbraio ho avuto il piacere di condurre un laboratorio artistico della durata di 10 incontri con le vostre bimbe e i vostri bimbi sul tema del contrasto cromatico tra bianco e nero. Questo libro digitale riassume e documenta le attività che abbiamo svolto insieme. Basterà cliccare sul link azzurro per poter leggere l'ebook.

<https://read.bookcreator.com/vfXqPfNcpBYI8qShwKaiDT4gVkC2/uQvydEr0S1i9A90cLK90uw>

Ringraziandovi per l'attenzione e ringraziando i vostri magici bambini e le vostre magiche bambine, Vi porgo i miei più sinceri saluti.

Elisabetta

Ho scelto di spendere poche e semplici parole affinché tutti potessero comprendere il contenuto della mail e fosse facile, gratuito e intuitivo poter accedere all'ebook che per noi (tirocinante, insegnanti, bambini/e, famiglie) è stato un documento importante che lega molti attori diversi nel percorso di apprendimento del gruppo di bimbe e bimbi.

IO E LA SCUOLA

Per iniziare quest'ultimo anno di tirocinio ho dovuto personalmente contattare la scuola attraverso diversi passaggi: inizialmente mi sono rivolta via messaggio a Marta, l'insegnante che era stata Tutor mentore due anni fa, successivamente ho contattato telefonicamente la segreteria scolastica ed infine è stato necessario fare richiesta al Dirigente Scolastico tramite mail per essere accettata come tirocinante.

Dopo aver iniziato ufficialmente il tirocinio a scuola mi sono impegnata per gestire nel modo più positivo e proficuo possibile i rapporti interpersonali con le insegnanti, le collaboratrici scolastiche e le famiglie. Avendo io una propensione alla relazione, non ho faticato ad entrare in sintonia positiva con le "colleghe"; questo mi ha aiutata per rendere l'esperienza di tirocinio quanto più formativa possibile, ponendomi in posizione di ascolto, rendendomi disponibile alla collaborazione e cercando di cogliere tutti gli aspetti che fossero utili ad apprendere e a portare avanti un'alleanza.

Un ulteriore modalità di relazione nei gruppi e nelle organizzazioni si è sostanziata nella partecipazione al file drive condiviso del progetto "Artisti con Guggenheim".

Questi aspetti, unitamente alla condivisione delle attività e dell'ebook (che verrà ampliato con i lavori relativi al progetto svolti durante tutto l'anno scolastico e che successivamente sarà condiviso come documentazione con il museo Guggenheim), si sono inseriti nell'ottica sistemica che mi ha vista coinvolta in un progetto di istituto (approvato in sede di collegio docenti a cui ho partecipato) a sua volta inglobato in un progetto proposto dal museo Peggy Guggenheim di Venezia.

ALLEGATO 5: LINK UTILI

Link al Padlet relativo al mio Portfolio:

<https://it.padlet.com/elisabettatrentin/bambini-e-arte-9zwycb5806hoeeg1>

Link all'ebook realizzato come documentazione partecipata e condivisa delle attività svolte durante il progetto:

<https://read.bookcreator.com/vfXgPfNcpBYI8qShwKaiDT4gVkc2/uQvydEr0S1i9A90cLK9>

[Ouw](#)