

Temi commentati da Scuola 7

GIUGNO 2023

Settimana del 5 giugno 2023

Formazione, Orientamento, valutazione: prepariamoci al futuro

1. *Formazione e miglioramento delle scuole. L'arte di osservare e di riflettere nella reciprocità professionale (LA TONA)*
2. *Orientamento: quali futuri? Possibili, plausibili, probabili, preferibili (Salvatore SORESI)*
3. *Valutare gli studenti oggi. La vita non dà voti, presenta prove (Guglielmo RISPOLI)*
4. *Valutare nelle scuole tedesche. La Baviera fa una buona scuola (Chiara EVANGELISTI)*

1. Formazione e miglioramento delle scuole. L'arte di osservare e di riflettere nella reciprocità professionale



Rita LA TONA

04/06/2023

Per chi si occupa di processi di insegnamento-apprendimento, l'osservazione rappresenta lo strumento fondamentale per comprendere ciò che accade durante una situazione educativa, per poi analizzarla, comprenderla e, ove necessario, cambiarla, adeguarla, migliorarla.

Osservare significa tratteggiare, in maniera accurata, caratteristiche relative ad un fenomeno, ad una persona, a un gruppo all'interno di un setting limitato e secondo un tempo ben stabilito.

Diventare buoni osservatori

Affinare la competenza osservativa dei docenti, rappresenta un obiettivo strategico di formazione poiché aiuta a decodificare situazioni complesse e interpretare la poliedricità dei comportamenti che si manifestano nei contesti e nei processi di apprendimento. Per diventare buoni osservatori, occorre fare esperienza di osservazione, nella quotidianità educativa, mantenersi aperti al dubbio, alla riflessività e alla reinterpretazione di quanto osservato attraverso azioni di reciprocità e occasioni di dialogo professionale, condivise e legittimate nei Piani di formazione d'Istituto per l'attuazione di interventi di miglioramento e adeguamento alle nuove esigenze dell'Offerta Formativa Triennale (Legge 107/2015).

È una competenza che necessita di attività di studio, sperimentazione e ricerca, dell'acquisizione di un metodo di lavoro e del supporto di un gruppo di affiancamento. Il D.M. 850/2015 e il successivo D.M. 226/2022 introducono e valorizzano la pratica osservativa (attraverso il *peer to peer*) con l'obiettivo di sviluppare, nel docente in anno di prova e formazione, competenze sulla conduzione della classe e sulle attività di insegnamento, sul sostegno alla motivazione degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti e sulle modalità di verifica degli apprendimenti significativi.

In riferimento a questo obiettivo il feedback dei docenti neoassunti che, negli otto anni di esperienza, hanno utilizzato l'osservazione come strumento di sviluppo professionale fornisce dati molto incoraggianti. Pertanto, nell'ipotizzare modelli di formazione adeguati all'attuale scenario di complessità educativa, è possibile pensare all'osservazione, nelle sue varie forme, come strategia vincente di miglioramento del proprio *sé professionale*.

L'osservazione si configura come uno strumento che permette di trovare la soluzione, in un determinato contesto educativo, a problemi specifici di carattere metodologico, relazionale, organizzativo perché mantiene un forte legame con l'esperienza sul campo, di cui si nutre per sviluppare "buoni e giusti" ragionamenti migliorativi.

Riflessione come "postura" professionale

Il tema della riflessione, come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti, immediatamente rimanda a quello del cambiamento e dell'etica della responsabilità nell'azione organizzativa e nella pratica didattica. La riflessione è una strategia critica, che si configura come azione sistematica di osservazione e valutazione, da diversi punti di vista, dell'esperienza professionale pensata e agita dentro una situazione didattica e/o organizzativa. Pertanto, anch'essa, al pari dell'osservazione, si configura come elemento fondamentale per una formazione dinamica ed esperienziale che vuole puntare all'evoluzione e non alla stagnazione delle pratiche. Tenendo in considerazione i processi "riflessione in azione" e "riflessione sull'azione", il processo riflessivo contribuisce, quindi, a costruire un'epistemologia della pratica professionale basata sulla conoscenza e la condivisione che Schön definisce "*conversazione riflessiva*", sottolineando che quando qualcuno riflette in azione diventa "*un ricercatore nel contesto della pratica*" quindi in grado di integrare, in situazioni di incertezza, teoria, intuizione e azione. Il processo "riflessivo" come postura professionale consente di rileggere a ritroso le esperienze, gli eventi e le situazioni didattiche e di reinterpretarle in prospettiva. In buona

sostanza, permette di collegare l'azione passata con quella futura, attraverso il presente e il "durante" dell'esercizio professionale, consente di riordinare, mettere a sistema e capitalizzare quanto si sta facendo. Robert Kottkamp sottolineandone la valenza pedagogica chiama riflessione l'"*attenzione deliberatamente prestata alle proprie azioni in relazione alle intenzioni al fine di ampliare le proprie opinioni e assumere delle decisioni riguardanti i modi migliori di agire in futuro o durante l'azione stessa*". Alla luce dell'attuale scenario di complessità, di obsolescenza delle conoscenze, veloce deperimento delle competenze e in considerazione dell'emergenza educativa, che fa registrare livelli preoccupanti di dispersione scolastica, costruire modelli formativi che tengano al centro della progettazione i due strumenti dell'osservazione e della riflessione, permette di veicolare una prospettiva di apprendimento professionale attivo, che mette in grado di riconoscere, decodificare e porre in crisi l'esperienza, promuovere la consapevolezza dell'agito professionale e la verifica attraverso la collaborazione e lo scambio.

Osservazione e riflessione come metodo

L'osservazione e la riflessione concepite come strategie di crescita professionale, inevitabilmente, partono dall'assunto che la pratica didattica non è un'azione solitaria e non può essere migliorata senza alcuni presupposti fondativi:

- l'interazione con gli altri
- la condivisione attiva delle esperienze
- la pratica partecipativa
- la costruzione di una comunità di pratiche (Wenger) dove i dilemmi della professione vengono esercitati, discussi e rigenerati
- la decisionalità condivisa che si traduce in azioni didattiche informate
- l'uso di strumenti operativi per la raccolta dei dati, la sistematizzazione delle informazioni, la riscrittura delle proposte migliorative e la restituzione degli esiti (*check list, griglie di osservazioni, diari di bordo, schede tecniche, scale di valutazione e di valori, domande stimolo e/o guida per il dibattito confronto*).

In definitiva un modello formativo di questo tipo, che si configura come attività di ricerca e validazione di pratiche didattiche e/o organizzative, può rientrare a pieno titolo nel Piano di formazione d'Istituto come pratica strutturata e permanente di sviluppo professionale, nelle sue svariate forme organizzative (*formazione tra pari, all'interno della scuola, costruzione di Reti di scambio di pratiche tra due o più scuole, dimensione europea della formazione – job shadowing*).

Job shadowing: un modello innovativo di formazione

Tra i modelli formativi che privilegiano fortemente l'osservazione e la riflessione il "job shadowing" rappresenta, sicuramente, una forma innovativa, evoluta, anche se relativamente recente e ancora poco esercitata, di crescita e sviluppo professionale. Concepito come vero e proprio strumento di formazione all'interno del Programma Erasmus Plus, destinato alle Università, nel tempo si è trasformato in una valida opportunità di "*training on the job*", utilizzabile da chi voglia apprendere, seguendo e osservando (*come un'ombra*), un soggetto di pari profilo e/o settore professionale. Negli anni ha trovato applicazione in diversi settori professionali perché permette di acquisire un prezioso bagaglio di conoscenze reciproche, apprendere il funzionamento di specifiche organizzazioni, rafforzare impegno e appartenenza, sviluppare relazioni utili per costruire e/o ampliare la propria rete professionale, ricercare e sviluppare le proprie potenzialità, mettere alla prova le soft skills, arricchire il curriculum (*dossier professionale*) di esperienze significative. Trasferito nei contesti educativi, sempre attraverso il programma Erasmus plus, il *job shadowing* sta diventando una pratica di scambio e apprendimento professionale diffusa nelle diverse azioni del Programma, integrabile, all'interno delle istituzioni scolastiche, con azioni di *peer to peer* ed esperienze di *Visiting*, recentemente esercitate nelle istituzioni scolastiche, promosse e consigliate dai documenti ministeriali come esperienze formative attive, condivise e partecipate. L'essenza formativa del *job shadowing* risiede nella sua capacità di motivare e rimotivare il professionista che, attraverso l'osservazione, rimette in gioco le sue possibilità e trasforma i punti di debolezza in punti di forza. È un'esperienza intensa e proattiva di formazione che incide significativamente sulla manutenzione del proprio sapere professionale, trasformandolo e arricchendolo.

Verso la reciprocità professionale

I modelli formativi basati su osservazione e riflessione, presuppongono lo spostamento della relazione formativa verso la reciprocità professionale e, soprattutto, verso l'idea di una formazione da intendere come "sviluppo professionale" continuo e di ricerca. La condivisione e il ragionamento nelle sedi collegiali risultano strategiche e altrettanto lo è la costruzione di un contesto organizzativo fertile, quindi disponibile ad accogliere e sperimentare modelli formativi innovativi e a promuovere culture della formazione che si allontanano da logiche di *governance* più tradizionali. In questo contesto diventa strategico il ruolo del Dirigente scolastico che è, quindi, immediatamente richiamato alle sue funzioni di indirizzo, orientamento e alle sue competenze di leadership per la costruzione di gruppi di lavoro e la promozione di un clima collaborativo che favorisce il dialogo e il confronto professionale.

Percorsi della tipologia descritta rappresentano, a pieno titolo, una valida opportunità di lettura del contesto educativo e di esplorazione di aspetti trasversali della professionalità docente sia per la singola istituzione scolastica, sia per le possibili Reti di scopo tra istituzioni scolastiche, da costruire nei rispettivi ambiti territoriali, con particolare riferimento alla quota del 60% dei fondi della formazione [1].

Cultura di rete

Partendo dall'assunto che, di per sé, le esperienze non forniscono orientamenti per lo sviluppo e per la sostenibilità delle pratiche didattiche, ma è solo l'osservazione, la riflessione e il confronto che le trasforma in una importante fonte a cui il docente può attingere per essere in grado di comprendere i principi che sovrintendono e che organizzano l'attività dell'insegnamento, progettare in Rete questi percorsi formativi amplifica la possibilità di interazione professionale e quella di tradurre in relazioni informate, la ricerca di soluzione alle "situazioni problema" individuate e condivise nella costruzione del percorso di formazione. Ciascuna scuola avrebbe la possibilità di aprire nuove prospettive di insegnamento e sostenerne lo sviluppo attraverso il ragionamento collettivo. È questa una nuova prospettiva di formazione in rete che aiuta sia la singola istituzione scolastica a consolidare la propria cultura di "manutenzione del curriculum", sia tutte le istituzioni facenti parte della rete a costruire un curriculum di territorio. La necessità di trovare soluzioni didattico-organizzative condivise a problemi complessi, ma comuni a tante scuole, trova conforto e supporto dentro una relazione di rete costruita a partire da elementi di criticità, punti deboli o situazioni problematiche rilevate dentro le scuole.

Un progetto formativo efficace

Nell'intraprendere la progettazione di un percorso formativo con queste caratteristiche, sia che si tratti di formazione tra pari, progettata a livello di singola scuola, sia di costruzione di reti attraverso le quali scambiare pratiche tra più scuole, oppure di percorsi di Visiting e di Job shadowing, è necessario adottare un approccio strutturato, costruire una solida architettura organizzativa che, attraverso le fasi di descrizione, informazione, confronto e ricostruzione mette in agenda alcuni passaggi organizzativi indispensabili per l'innesto di nuove politiche formative.

Step del progetto formativo

n.	Passaggi
1.	Avviare nelle sedi Collegiali e nei gruppi di lavoro piste di ragionamento che assumano quale punto di partenza la formazione intesa come "ricerca didattica".
2.	Incoraggiare il dibattito sui valori della professione docente e sull'importanza di collaborare e di mettere "in circolo" le proprie competenze, per migliorare la qualità della didattica.
3.	Individuare un gruppo di lavoro per la supervisione e la tenuta del percorso e un gruppo di docenti disponibili ad osservare e ad essere osservati in relazione all'area di intervento individuata.
4.	Predisporre un Protocollo di intervento, siglare un accordo di Rete ove siano chiariti e articolati tutti gli step del percorso formativo.
5.	Sostenere il gruppo nella definizione didattico-pedagogica del percorso: circoscrivere e condividere bisogni formativi con istituzioni scolastiche che hanno problemi affini per la costruzione della Rete.
6.	Aiutare il gruppo a definire gli elementi dell'osservazione: chi, cosa, quando, dove e come (<i>soggetti, situazioni didattiche, tempi, setting, modalità e strumenti</i>).

7.	Aiutare il gruppo ad assumere un atteggiamento critico rispetto a ciò che si è e a ciò che si fa. Aspetto fondamentale per intraprendere un percorso di formazione basato sull'osservazione, la riflessione e la condivisione sia all'interno della propria scuola sia in rete.
8.	Promuovere un processo di riflessione sulle prassi didattiche, sugli aspetti epistemologici, relazionali e pragmatici (<i>competenze didattiche, progettuali, valutative all'interno di specifiche aree di intervento: dispersione, orientamento, cittadinanza...</i>).
9.	Prevedere azioni concrete di restituzione, disseminazione e validazione delle prassi osservate, che legittimano la "trasposizione didattica" delle pratiche e quindi promuovono una consapevole revisione del curricolo.

L'analisi delle situazioni didattiche osservate, nutrita da punti di vista differenti, allarga ed arricchisce lo sguardo professionale e facilita la riprogettazione nei contesti e nelle realtà oggetto di studio e destinatarie della formazione. Il docente in formazione è interpellato, quindi, non unicamente sul piano disciplinare, ma, soprattutto, sullo sviluppo della consapevolezza professionale di poter agire con nuovi strumenti e metodologie e di rispondere, con approccio collaborativo e collettivo, alle emergenti esigenze educative e ai dilemmi della professione.

Come rimettersi in discussione

La formazione come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le strategie usuali e gli stessi approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni consolidate, attraverso un circolo virtuoso del confronto, che passa, però, anche attraverso il controllo e la valutazione.

Riduce il rischio di autocelebrazione del proprio sapere professionale, di cristallizzazione delle pratiche e di autoassoluzione degli errori; promuove il desiderio di migliorare a partire proprio dagli errori, aiuta a costruire un sapere che può essere reinvestito in contesti diversi.

La riflessività, l'osservazione e la condivisione dentro la formazione alimentano l'etica della responsabilità didattico-educativa a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica, favoriscono il ruolo attivo del docente, arricchiscono il repertorio di competenze ed esperienze, consolidano e rafforzano l'identità e il sé professionale.

La formazione come processo riflessivo

La formazione come processo riflessivo è una sfida che ogni istituzione scolastica ha il dovere di raccogliere per rinnovare l'entusiasmo e l'interesse, per potenziare la proattività professionale, per rigenerare modelli organizzativi e il pensiero formativo nel suo complesso.

In buona sostanza, un percorso formativo che si avvale dell'osservazione come strumento di localizzazione della difficoltà, della riflessione e del confronto aperto e democratico tra pari, diventa uno strumento potente che aiuta a risolvere i problemi, incoraggia la speranza di crescita, migliora il clima di lavoro e incrementa le relazioni di fiducia.

Alcuni approfondimenti bibliografici

Baldassarre, M. (2009) *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci.

Jert J. Biesta (1998) *La conoscenza non riguarda l'esperienza di oggetti come tali ma le esperienze future che potrebbero conseguire dalla situazione presente*, Raffaello Cortina.

Kottcamp (2015) *Reflective Practice for Educators*, editrice Skyhorse.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Feltrinelli.

Smyth (1989) [*Developing and sustaining critical reflection in teacher education*](#).

Wenger (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University press.

[1] Nota 14 dicembre 2022 n. 44428 contenente indicazioni relative alla programmazione delle iniziative di formazione del personale docente per l'anno scolastico 2022/2023.

2. Orientamento: quali futuri? Possibili, plausibili, probabili, preferibili



Salvatore SORESI

04/06/2023

Nel numero 334 di Scuola7 (21 maggio scorso) abbiamo sostenuto che sarebbe opportuno evitare, per una serie di ragioni, di chiedere ad un adolescente 'Cosa farai da grande?', sarebbe più produttivo, in sede di orientamento, evitare anche di focalizzare l'attenzione su un unico 'fare' e su un unico futuro possibile.

Continuando a riflettere sulle possibili applicazioni all'orientamento della visione dei futuri riprendiamo le nostre riflessioni a partire da alcuni spunti che lo stesso Voros [1] dichiara di derivare dalla classificazione dei futuri proposta da Henchey [2].

Futuri possibili

In questo raggruppamento potremmo includere tutti i tipi di futuro che possiamo riuscire ad immaginare, quelli che "potrebbero accadere" a prescindere da quanto possano apparire inverosimili e improbabili. Potrebbero richiedere conoscenze, strumenti e tecnologie che lo studente, oltre a non possedere, potrebbe addirittura non riuscire nemmeno ad immaginare. Ci sono saperi che sembrano oggi contrastare con le nostre argomentazioni logiche e, addirittura, con le stesse leggi che le scienze ci indicano come non trasgredibili. Si tratta, quindi, di futuri che possono dipendere dall'esistenza e dalla fruibilità di conoscenze che ancora non abbiamo, ma che non si possono escludere perché potrebbero essere disponibili nel tempo e rendere così realizzabili quei futuri che oggi potremmo considerare inverosimili, proprio a causa delle nostre attuali carenze conosciute.

Futuri plausibili

Questa categoria comprende quei futuri che "potrebbero accadere", che non sono cioè da escludere, in base alle nostre conoscenze attuali. Derivano dalla nostra comprensione delle leggi fisiche, dei processi, della causalità, dei sistemi di interazione umana. Questo è chiaramente un sottoinsieme rispetto alla categoria di quelli possibili in quanto si baserebbero su conoscenze e dati 'presenti', di cui alcuni sono già a disposizione.

Futuri probabili

Sono i futuri che, in base alle conoscenze attuali e alle loro proiezioni e anticipazioni, in base alle tendenze che già si intravedono nel presente, appaiono facilmente intuibili, praticabili e quindi probabili. Alcuni di questi, sulla base della 'robustezza' delle tendenze enfatizzate, possono essere ritenuti più probabili di altri, a più breve termine ed attirare le simpatie soprattutto di coloro che temono il rischio eccessivo. Alcuni futuri sono considerati, quindi, più probabili di altri. Il meno 'incerto' è spesso chiamato "business-as-usual", un futuro, cioè, che richiede solamente un'ordinaria amministrazione, un agire rutinario, un fare come si è sempre fatto, essendo una semplice estensione lineare del presente. Tuttavia, le tendenze, comprese quelle che appaiono molto probabili, sbiadiscono man mano che cerchiano di riproiettarle nel tempo (dopo qualche anno o un decennio come molti sostengono) mostrando evidenti segni di discontinuità. Alcune tendenze possono svanire improvvisamente, mentre alcune possono emergere inaspettatamente. Considerare solamente quelle più robuste (cosa richiedono ad esempio oggi i mercati di una circoscritta realtà locale) fornisce maggior certezza al gioco previsionale, ma circoscrive massicciamente le possibilità rispetto ai due precedenti futuri.

Futuri preferibili

La quarta tipologia di futuri, invece di basarsi sulle informazioni disponibili, sui dati "più o meno big" che potrebbero essere raccolti e processati da algoritmi sofisticati con l'ausilio dell'intelligenza artificiale, fa riferimento a componenti meno cognitive, esplicitamente a ciò che ognuno desidera che accada. I futuri preferibili, infatti, traggono linfa dalle emozioni, dalle

aspirazioni, dai valori, dagli interessi e dalle preferenze che possono essere anche marcatamente eterogenee e variare da una persona all'altra, da un gruppo all'altro, da un momento all'altro. Si tratta, di fatto, di futuri che si basano sulle soggettività e singolarità delle persone, che derivano dai *giudizi di valore* che esse nutrono e che riescono anche ad esprimere assertivamente a difendere.

La variabilità dei futuri desiderabili è pertanto piuttosto ampia ed è improbabile che possa essere contenuta in un elenco ristretto gradito a tutti. Per questo non hanno senso molte Linee guida nazionali, né il riferimento a standards minimi, o a modalità preconfezionate, a buone pratiche che dovrebbero funzionare per tutti in ogni contesto (Soresi[3]). I futuri desiderabili richiedono approcci e percorsi personalizzati. È questo che li rende particolarmente interessanti ed intriganti a chi fa orientamento: possono trovarsi collocati in ciascuna delle classi precedenti ed apparire al contempo probabili, plausibili e possibili; allontanandosi consapevolmente da quelli indesiderabili, potrebbero offrire all'umanità ulteriore fiducia nelle sue possibilità di sviluppo e sopravvivenza.

Rappresentazione di futuri

La figura 1 mostra una rappresentazione grafica di questi quattro tipi di futuri alternativi, usando una metafora ben nota del cosiddetto "[The Futures Cone](#)". La figura, oltre a far riferimento agli scenari che potrebbero comparire nel regno del plausibile, segnala anche la presenza delle cosiddette *Wild Cards* – eventi a bassa probabilità (e pertanto collocabili al di fuori del dominio del futuro probabile) che potrebbero far registrare impatti decisamente elevati e spesso molto preoccupanti (una pandemia non prevista, l'impatto di un asteroide sulla terra, un'incidente atomico, un'alluvione inattesa, una carestia generalizzata, ecc.).

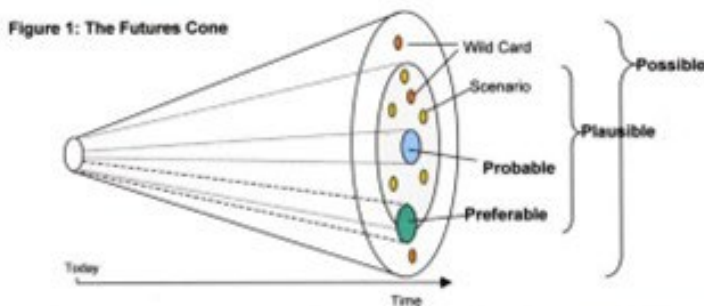


Fig. 1. Adattamento di Voros del cono

dei futuri di Hancock & Bezold (1994[4]).

La figura suggerisce anche che l'ampiezza degli scenari che potremmo associare ai vari futuri possono variare notevolmente ed andare da quelli quasi infiniti, a quelli più ristretti e lineari dei futuri probabili. Tra quelli plausibili, in ogni caso, rientrano anche quelli desiderabili che un orientamento votato alla prevenzione, all'inclusione e alla realizzazione di sviluppi sostenibili per tutti e tutte e i loro contesti naturali e sociali di vita, dovrebbe considerare con particolare attenzione e dedizione.

Cosa farai da grande?

Queste considerazioni ci inducono a riflettere quanto sia inadeguata la domanda "*Cosa farai da grande*". È opportuno invece sostituirla con altre, seppure più impegnative, ma sicuramente più utili per il ragazzo che deve riflettere sulla strada da intraprendere. Potremmo chiedere, ad esempio 'Per quanto concerne il tuo futuro, pensando magari a ciò che potrà accadere nei prossimi 3-5 anni, cosa ti troverai probabilmente a fare?', 'Dove e con chi probabilmente vivrai?', 'Come trascorrerai le tue giornate, cosa sarà ancora interessante per te?' E così via... Sono domande più semplici che richiedono uno sguardo previsionale a breve gittata, che meglio si adattano a coloro che non hanno né tempo né voglia di dedicarsi a programmi impegnativi e precoci di orientamento, o che si accontentano, non potendo far altro, di indirizzare la propria attenzione su ciò che già le tendenze presenti suggeriscono, trasformandole in aspettative che potrebbero avere anche elevate probabilità di realizzazione.

Domande per riflettere

L'interazione e gli effetti che tali domande stimolano potrebbero essere molto diversi se ci permettessimo di pensare e aspirare a dell'altro: potremmo ad esempio premettere che i futuri possono almeno in parte essere costruiti e che avremo consapevolezza di viverli solamente

quando potremo costatare che anche noi 'non saremo più quelli di una volta' e che la realtà richiederà cambiamenti non solo da parte nostra. Così in alternativa alla domanda 'Cosa farai da grande?' potremmo procedere chiedendo: 'Secondo te, quando una persona può essere considerata adulta?'; 'Cosa guardi soprattutto per decidere se hai a che fare o meno con una persona adulta?'; 'E tu, quando ti considererai adulto, maturo... quanti anni avrai allora? E per te, quando inizierà il tuo futuro?'

Qui i contenuti e le risposte probabilmente presenteranno una variabilità talmente elevata che ci porteranno a pensare di aver a che fare effettivamente con persone diverse e singolari che condividono però il comune desiderio di futuri di qualità.

Lo scopo di queste richieste è essenzialmente quello di stimolare il passaggio dai futuri probabili a quelli possibili, preferibili e temibili e a 'collocare' l'orientamento più in là nel tempo, a ciò che potrà accadere tra 10-15 o 20 anni. Questo, ovviamente, richiederà più tempo, pazienza e, sicuramente, competenze professionali più sofisticate nel trattare ciò che i nostri studenti potranno fare da grandi.

[1] Voros, J. (2003a) *Reframing environmental scanning: A reader on the art of scanning the environment*, Australian Foresight Institute Monograph Series, No.4, Swinburne University Press, Melbourne.

[2] Hehenchey, N. (1978). Making Sense of Future Studies. *Alternatives: Perspectives on Society, Technology and Environment*.7, 2, pp. 24-27.

[3] Soresi, S. (2022) A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove idee guida per l'orientamento. *Nuova Secondaria*, 4, anno XL.

[4] Hancock, T., Bezold, C. (1994). Possible futures, preferable futures, *Health Care Forum Journal*, 37, 2, pp. 23-29.

3. Valutare gli studenti oggi. La vita non dà voti, presenta prove



Guglielmo RISPOLI

04/06/2023

"Signora, il ragazzo sembra intelligente, ma si impegna sempre di meno". La frase ascoltata nel lontano 1968 nei corridoi del ginnasio si riferiva a me, ragazzo di piccola borghesia, figlio di maestri di scuola elementare.

Mia madre sconcertata dall'ultima frase... anche la professoressa di matematica: "Signora, è un ragazzo neutro, senza infamia e senza lode".

"Era un bambino obbediente e diligente alla scuola elementare ed anche alle medie poi, si sa... lo sviluppo..." si scusa mia madre per il "criminale" che stavo diventando.

Una storia come tante di un costante principio quasi prevalentemente denigratorio e soprattutto ricco di sentenze... poi sono passati gli anni!

La Valutazione è un processo formativo

Pur con lentezza, dall'ispirazione degli articoli 3 e 34 della Costituzione e dell'autentica bomba pedagogica della legge 517 del 1977, la scuola fa passi importanti sul piano psicopedagogico, ma non è così per tutti i docenti.

Per questo si è cercato di dare senso allo sviluppo psicopedagogico attraverso interventi normativi. Il "vecchio" DM 122/2009 emesso per tutti gli ordini di scuola così recitava:

«Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva (...) La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo».

Si tratta di un passo importante, consolidato poi dal Decreto legislativo 62/2017: *«La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».*

2020, il giudizio descrittivo

A ridosso del Natale 2020 finalmente arriva, per norma e sulla base di un'inquietante convinzione pedagogica dei tanti errori del passato, l'abolizione dei voti alla scuola primaria e l'apertura ad una procedura che prevede il giudizio descrittivo.

Si tenta, come spesso avvenuto nel nostro Paese, di partire dalla Scuola Primaria per coinvolgere tutto il sistema scolastico nell'evitare l'uso di numeri per designare il valore di bambini e ragazzi evidenziandone il carattere sentenzioso e negativo oltre che una visione obsoleta della valutazione come giudizio.

Per la scuola primaria si apre un periodo che punta sostanzialmente ad un maggiore rispetto della crescita di bambine e bambini e la conseguente prevenzione delle corse ad accelerare gli apprendimenti, spesso volute dagli adulti.

Non è una novità

La novità è... che questa novità è antica: nasce dal disposto di una legge (la 517 del 4 agosto del 1977) che aveva posto l'Italia al primo posto d'Europa in fatto di valutazione ed inclusione. Era già così oltre 40 anni fa. Poi la ministra Gelmini nel 2008 aveva riaperto la porta alla pagella con i voti numerici firmando, lei stessa, la legge 30 ottobre 2008, n. 169 (art. 3: *Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria 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 il successivo regolamento (DPR 122 del 22 giugno 2009).

I genitori più adulti, che accompagnano oggi i figli nella scuola primaria o nella secondaria di primo grado, troveranno nei cassettei dei loro ricordi un documento di valutazione descrittivo che parla proprio di loro. Questi stessi genitori (non tutti) cercano oggi sull'iPhone la conferma del 9 in geometria del proprio bambino, magari commentando: *"prende solo 7 in italiano ma è un genio in matematica"*.

la politica è balzubiente...

Negli ultimi 15 anni, la spinta della parte migliore (forse residuale del Paese e del Parlamento) ha preteso il rispetto dei bambini nella loro crescita e la prevenzione delle corse degli adulti. I promotori sono quelli che hanno studiato di più, conoscono di più, ascoltano, approfondiscono ed argomentano... pensano e non sintetizzano con etichette. Nell'autunno scorso uno dei vincitori della lotteria (*"è uscito il numero 911, l'ho comprato, ora sono deputato"*) è perfino intervenuto in un dibattito parlamentare adducendo che per gli italiani il voto numerico è più chiaro, bisogna tornare indietro. Ovviamente questa oscillazione non è immune alle resistenze dei docenti che, in parte a ragione, pensano che la riflessione e il processo di valutazione descrittiva nell'aumentare il proprio lavoro a casa e a scuola, non trovi sempre l'attenzione dei genitori.

... è una questione di professionalità

Oramai – non senza fatiche di vario genere e qualche scoglio e connessi inciampi – la valutazione delle bambine e dei bambini si svolge nel senso di un nuovo valore aggiunto: «la valutazione [...] concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo di tutti e di ciascuno». L'ampia produzione editoriale destinata alla formazione dei docenti della scuola primaria ha raggiunto buoni livelli scientifici e importanti livelli di proposte per una didattica della valutazione proattiva.

È importante che la scuola argomenti e spieghi ai genitori quali sono i punti di forza di ciascun bambino e bambina per orientarli al meglio che possono e potranno fare a scuola e forse anche nella vita. Tutti i bambini hanno punti di forza. Si tratta in maniera concreta e partendo da una seria preparazione, di dare spazio a quella nota zona di sviluppo prossimale ben descritta da Lev Vygotskij.

Quale descrizione valutativa

La vita non dà voti, presenta prove. Le prove della vita richiedono sperimentazione, l'indispensabile e formativo passaggio per l'errore, come del confronto con altri coetanei. Sappiamo bene che l'esistenza da bambini come da ragazzi, giovani ed adulti presenta contesti, occasioni, situazioni facilitanti o difficili. Sarà importante avere conoscenze per capire e ragionare, strategie per attrezzarsi a convivere con le situazioni ed i problemi, sicurezze (consolidate dalle presenze affettive ed emotive) per prendere iniziative, avere un atteggiamento critico e costruttivo.

Occorrerebbe interrogarsi su come saranno i ragazzi e i giovani che hanno una buona visione di sé a 16 anni, e su come saranno a 23 anni quelli che non hanno (né hanno avuto) paura di cadere, ma la certezza di potersi rialzare continuamente. Ecco perché non servono né i 3 né i 10 e lode: entrambi non facilitano la crescita e la consapevolezza, creano i miti dell'*uomo nero* e del *principe salvatore*.

Sarebbe probabilmente più fruttuoso creare il miglior ambiente di apprendimento e, in tale fattivo e proattivo contesto, analizzare i processi di apprendimento, condividere le difficoltà, dialogare sui momenti di crisi e di perdita della propria fiducia ed autostima: sono e saranno questi gli elementi essenziali del vivere a scuola. Le difficoltà si affrontano e si superano vivendo le sensazioni di *freddo* e di *caldo*, di lontananza e di vicinanza ed in cui quell'*«aiutami a fare da solo»* e *«non annoiarmi con i tuoi insegnamenti»* (Maria Montessori) devono essere gli assi portanti della professione docente.

Dalla Montessori a noi, semplici maestri

Chi insegna sa di non sapere. È il dubbio in persona, ama l'orizzonte e non vede gli scogli o le baie. Capisce che ci saranno rotte e soste utili, ma, da *buon comandante e saggio timoniere*, comprende la difficoltà di viaggiare controvento così come gode per la soddisfazione di avere la luce del sole o quella della stella polare a riscaldare o aiutare l'orientamento.

Chi insegna e sa guidare è il regista *dei processi educativi e di apprendimento*: non spiega, organizza, stimola e poi lascia imparare provando e sbagliando e riprovando.

L'insegnante insicuro è una contraddizione in termini.

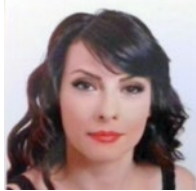
Chi sa stare con i bambini e con i ragazzi vive pezzi memorabili della propria storia di vita a scuola ma soprattutto di vita personale su un pianeta che è fatto di mare, di sole e di cieli.

Chi insegna si emoziona per gli errori e per i successi dei piccoli che orienta e guida. Ama il silenzio, adora ascoltare, osservare. Sistema scrupolosamente, nella memoria della propria storia professionale, l'ansia laboriosa di Valentina, il vorticoso procedere di Giuseppe, la gioia soddisfatta del piccolo Andrea, la confusione e voglia di cantare e ballare della piccola Imma, la genialità di quel bambino con disabilità che è un punto di forza in una classe di "normodotati" anche un po' monotoni.

Lasciamo ad altri il titolo di prof... (brutta consonante per finire una parola). Meglio maestri... come Alberto Manzi, Mario Lodi, Gianni Rodari e, volendo e potendo, Leonardo da Vinci.

Alla prossima!

4. Valutare nelle scuole tedesche. La Baviera fa una buona scuola



Chiara EVANGELISTI

04/06/2023

In Germania, la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche viene svolta nella maggior parte dei casi dai Länder[1] e ne sono responsabili i Ministeri dell'Istruzione del singolo Land. Monitorare la qualità della valutazione delle scuole è l'obiettivo primario, che deve condurre a migliorare l'offerta educativa. In alcuni Länder, anche i genitori possono, su base volontaria, diventare membri del gruppo di valutazione esterna della scuola. La valutazione interna viene, invece, richiesta dai Länder alle scuole per migliorarne la qualità, e sono le scuole stesse che stabiliscono le aree da valutare.

Valutazione delle scuole in Germania

La procedura di valutazione deve tenere conto degli standard educativi, obbligatori in ogni Land, che stabiliscono quali conoscenze, abilità e competenze devono avere raggiunto gli alunni ad un determinato livello di istruzione. Il quadro di riferimento per la qualità costituisce uno strumento utile per i valutatori, che in tal modo hanno un parametro di riferimento per individuare una scuola di buona qualità.

Al termine delle procedure (interviste, visite in classe) viene consegnato un rapporto all'autorità di supervisione scolastica, che nel caso di scarsi risultati può offrire risorse aggiuntive. Scuole e autorità educative responsabili della supervisione discutono le raccomandazioni e i suggerimenti presenti nel rapporto per definire accordi mirati.

L'autovalutazione, invece, è condotta dal capo di istituto e/o da un comitato direttivo composto da insegnanti della scuola, e confluisce nella valutazione esterna. Vengono usati questionari standardizzati per insegnanti, alunni e genitori e i risultati non vengono pubblicati, ma resi disponibili a richiesta delle autorità locali e centrali responsabili dell'istruzione.

Nel contributo che segue si focalizza l'attenzione sugli aspetti che connotano la valutazione delle scuole nel Land più grande della Germania, la Baviera.

Agenzia per la qualità

In Baviera la valutazione della qualità della scuola[2] è sempre stata un obiettivo importante. Tuttavia, la rilevanza delle procedure che garantiscono la qualità è diventata più evidente alla fine degli anni '90, in seguito alla partecipazione della Germania agli studi comparativi internazionali sull'efficacia della scuola (TIMSS, PISA, PIRLS). In Baviera, responsabile della valutazione interna ed esterna delle scuole è l'Agenzia per la qualità (Qualitätsagentur – QA), istituita nel 2003.

L'Agenzia per la qualità è una cosiddetta "autorità subordinata" del Ministero dell'Istruzione bavarese (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) ed è un dipartimento dell'Ufficio statale per l'istruzione scolastica (Landesamt für Schule, LAS). Pertanto, la QA non fa parte del Ministero, ma non è nemmeno indipendente da esso. Tutte le decisioni strategiche sono prese in accordo con il Ministero e devono essere approvate da quest'ultimo. Tra l'altro, i rapporti che includono informazioni sulla valutazione delle scuole sono pubblicati solo in coordinamento con il Ministero.

Responsabilità dell'Agenzia per la qualità

La legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento (BayEUG)[3] stabilisce le responsabilità della Qualitätsagentur. Esistono anche documenti politici che definiscono e descrivono in modo più dettagliato le responsabilità della stessa. In particolare, i compiti dell'Agenzia per la qualità sono quelli di supportare il Ministero dell'Istruzione per quanto riguarda l'assicurazione della qualità del sistema scolastico attraverso:

- l'osservazione e la valutazione della qualità dei processi e dei risultati sulla base di conoscenze scientifiche;

- la raccolta e l'analisi dei dati provenienti dalla ricerca empirica sull'istruzione e la fornitura di strumenti di valutazione testati;
- la comunicazione dei risultati alle scuole, alle autorità locali e agli stakeholder politici;
- il supporto alle scuole, alle autorità locali e agli altri stakeholder per l'utilizzo dei dati di valutazione.

Qualitätsagentur e valutazione esterna delle scuole

Dopo una fase pilota iniziata nell'a.s. 2003/2004, a partire dall'a.s. 2005/2006, la valutazione esterna è stata estesa a tutte le scuole bavaresi come misura importante per la garanzia e lo sviluppo della qualità. In precedenza, le stesse venivano supervisionate dalle autorità scolastiche locali meno sistematicamente, senza disporre di un quadro di riferimento definito a livello centrale né di standard identici in tutti i territori dello stato federale (Bundesland). Dal 1° agosto 2008 la valutazione esterna è obbligatoria per le scuole statali e consigliata per quelle comunali e private.

Per realizzare la valutazione esterna ogni cinque anni in tutte le scuole (circa 6.000: dalle elementari alle medie superiori), all'interno della Qualitätsagentur operano circa 560 ispettori. Si evidenzia che gli ispettori sono insegnanti in servizio, anche se l'obiettivo della QA è quello di professionalizzarli, implementando una formazione più intensa e una pratica di valutazione più consistente. Il risultato sarà un numero minore di ispettori più qualificati.

Il team dell'Agenzia per la qualità è costituito da otto componenti con esperienza nel campo dell'insegnamento. Il team è responsabile degli strumenti, del coordinamento, della garanzia della qualità, dell'orientamento e della formazione in materia di valutazione interna ed esterna. In primo luogo vengono valutate le scuole singole, poi le istituzioni costituite da più scuole (per esempio la formazione professionale). La valutazione si riferisce solo ai processi e non vengono valutati gli insegnanti, i dipartimenti o le autorità scolastiche.

Autovalutazione e valutazione esterna

L'Agenzia per la qualità ritiene che la valutazione interna e quella esterna siano due facce della stessa medaglia. Non si sostituiscono, ma si completano a vicenda. Entrambe contribuiscono alla cultura della valutazione scolastica e svolgono un ruolo indispensabile nel ciclo di qualità dello sviluppo scolastico. La legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento stabilisce pertanto che entrambe le forme di valutazione sono obbligatorie per le scuole statali in Baviera. A tale riguardo, le misure di valutazione interna ed esterna dovrebbero essere svolte alternativamente. A seguito di una valutazione esterna, le scuole devono stringere accordi sugli obiettivi con le autorità locali e sono tenute a monitorare il proprio sviluppo attraverso l'autovalutazione.

L'attenzione della QA nella valutazione esterna si concentra sui processi (processi scolastici e qualità dell'insegnamento). Vengono analizzate le condizioni specifiche di ogni singola scuola, ma non le finanze o la conformità legale, in quanto ciò rientra nelle responsabilità delle autorità locali. Le visite in loco hanno la durata di tre giorni; vengono osservate le lezioni e viene valutata la qualità dell'istruzione utilizzando diverse fonti di dati.

Quadro di riferimento e procedure

La valutazione esterna si riferisce al quadro di riferimento per la qualità. La stessa raccoglie dati sulle caratteristiche centrali della scuola e sulla qualità dell'insegnamento ivi descritte e fornisce alle scuole un feedback dettagliato. Il quadro di riferimento per la qualità riprende i nuovi sviluppi nella politica educativa, si basa sui compiti delle scuole bavaresi ancorati nella legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento e integra i risultati della ricerca scolastica e didattica.

Viene esaminata e valutata la qualità dei processi didattici ed educativi, nonché la qualità dei processi organizzativi scolastici. Quattro moduli sistematizzano questi processi come compiti fondamentali delle scuole:

- Modulo A: Insegnamento e apprendimento
- Modulo B: Rafforzamento della personalità
- Modulo C: Capo di istituto
- Modulo D: Azioni professionali.

Il quadro di riferimento per la qualità è stato rivisto e rinnovato. A partire dall'anno scolastico 2019/2020 è stata avviata la valutazione esterna con il nuovo quadro (Das bayerische

Qualitätstableau – Bayern macht gute Schule) e nuovi strumenti per rilevare diversi aspetti della qualità della scuola e dell'insegnamento.

Attualmente, un'ispezione dura in totale diverse settimane, a partire da una conferenza introduttiva presso la scuola con tutte le parti interessate, seguita da un periodo di pre-visita in cui vengono analizzati i documenti strategici e i risultati dei sondaggi, seguiti da tre giorni di visita della scuola in cui si osserva l'insegnamento e si intervistano tutti i gruppi di parti interessate, per finire con una conferenza in cui il rapporto finale viene presentato alla scuola.

Team di valutazione e formazione

Un team di valutazione è composto da tre valutatori scolastici e un membro non scolastico del gruppo. Gli ispettori devono completare un programma di formazione intensivo e devono avere una conoscenza molto approfondita della qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e dello sviluppo scolastico. I valutatori sono insegnanti esperti, molto spesso – ma non necessariamente – con determinate funzioni (formatore di insegnanti, capo dipartimento, vice preside o preside) e hanno un'ampia gamma di background professionali. Rappresentanti delle imprese e genitori lavorano su base volontaria come valutatori non scolastici. L'inclusione del personale non docente dovrebbe aprire e ampliare la visione della qualità della scuola. Il lavoro dei team è supervisionato dalla Qualitätsagentur in termini di metodologia e contenuto.

I valutatori devono conoscere le questioni attuali della politica scolastica e dell'istruzione e le caratteristiche di una buona scuola, devono padroneggiare la valutazione come metodo definito delle scienze sociali, ma anche i criteri alla base di un insegnamento efficace insieme alle strategie di insegnamento e apprendimento.

Inoltre sono richiesti il possesso di abilità sociali e comunicative, la predisposizione al lavoro di squadra e, naturalmente, la discrezione.

La qualificazione dei valutatori scolastici avviene in stretta collaborazione tra la Qualitätsagentur e l'Accademia per la formazione degli insegnanti e la gestione del personale. La QA organizza anche conferenze periodiche, che servono a fornire ulteriore formazione ai valutatori e offrono l'opportunità di scambi professionali. I valutatori non scolastici sono introdotti al loro compito dall'autorità di vigilanza scolastica responsabile. Inoltre, l'Agenzia per la qualità offre eventi introduttivi che forniscono informazioni complete su questa attività volontaria.

Come funziona la valutazione esterna

Il processo di una valutazione esterna è suddiviso in diverse sezioni:

- Preparazione
- Presentazione
- Raccolta dati
- Dai dati al rapporto
- Comunicazione del rapporto
- Impulso per lo sviluppo della scuola.

Durante il processo di valutazione, alla scuola viene ripetutamente data l'opportunità di contribuire attivamente a definirlo e di adattare la procedura alle proprie esigenze. Questo coinvolgimento della scuola, il più ampio possibile, aumenta l'accettazione della procedura e quindi anche l'utilità della valutazione. Ad esempio la scuola ha opzioni per quanto riguarda l'organizzazione e la pianificazione delle visite delle lezioni e la loro durata. Il ciclo di ispezione per la valutazione esterna è in media di 5 anni.

Il team di valutazione redige un rapporto che descrive la valutazione a partire da ogni criterio. Le scuole hanno l'opportunità di rilasciare una dichiarazione per giustificare eventuali opinioni opposte. È il team, comunque, a decidere se il contenuto della dichiarazione della scuola deve essere aggiunto al rapporto finale.

Questo viene presentato alla scuola, all'autorità locale e all'Agenzia per la qualità. Non è destinato al pubblico e generalmente non viene pubblicato. È finalizzato esclusivamente al miglioramento della singola scuola.

Esiti della valutazione

Il quadro di riferimento per la qualità definisce standard e requisiti per ogni criterio. Il soddisfacimento di questi requisiti viene valutato attraverso una scala a quattro livelli (major strength, strength, weakness, major weakness). Tuttavia, non esiste un sistema per ottenere premi o punizioni a seconda di come vengono soddisfatti gli standard. Sulla base delle analisi dei

risultati aggregati della valutazione delle scuole, l'Agencia per la qualità comunica annualmente le informazioni alle autorità locali. Queste informazioni sono utilizzate dalle autorità locali per istruire i capi di istituto e per lo sviluppo della scuola.

Conseguenze dell'ispezione

Dopo la valutazione esterna, le scuole devono stabilire accordi sugli obiettivi con le autorità locali, che sostengono lo sviluppo e il miglioramento della scuola. Questi vengono anche presentati alla QA per il monitoraggio della conformità. Tuttavia, non ci sono conseguenze come la chiusura delle scuole. Gli obiettivi della valutazione esterna vengono quindi integrati nel processo complessivo di sviluppo scolastico e attuati. Il raggiungimento degli obiettivi viene periodicamente verificato mediante valutazione interna.

In generale, lo scopo e la funzione della valutazione esterna delle scuole in Baviera è quello di acquisire conoscenze, implementare norme e standard, responsabilizzare e sviluppare le scuole. Il confronto sui risultati della valutazione interna ed esterna permette alle scuole di basare e concentrare i propri sforzi nel miglioramento della scuola basandosi su un'ampia gamma di dati oggettivi e affidabili.

In sintesi, nel sistema della valutazione in Baviera, si evidenziano due aspetti di rilievo. Il primo riguarda il team di valutazione che si caratterizza per la sua eterogeneità compositiva. Il secondo riguarda in particolare l'integrazione e la complementarietà tra autovalutazione valutazione esterna. Di particolare interesse è la compartecipazione delle scuole nel definire e adattare il processo di valutazione esterna alle proprie esigenze.

[1] Gli Stati federati della Germania (in [lingua tedesca](#): *Länder*, singolare *Land*) sono le entità politiche e amministrative la cui unione forma la [Repubblica Federale di Germania](#) e complessivamente sono 16. Sono designati ufficialmente anche con la denominazione di *Bundesländer*.

[2] Il nuovo quadro di riferimento per la qualità porta proprio questa denominazione: *Das bayerische Qualitätstableau – Bayern macht gute Schule*. Cfr. "[Il tableau bavarese della qualità. La baviera fa una buona scuola](#)".

[3] Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.