

RELAZIONE DI PROGETTO SPERIMENTALE: LA VALUTAZIONE SENZA VOTI

CLASSE 2C

A.S. 2017-2018

DOCENTE: DI STEFANO DARIO

DISCIPLINE: MATEMATICA – SCIENZE

Valutare e non giudicare

Valutare è probabilmente l'azione più impegnativa nella professione di un insegnante, perché richiede una conoscenza approfondita dei contenuti che tenga però conto dei processi messi in atto dall'alunno che sta imparando, la messa a fuoco nitida degli obiettivi da raggiungere e, citando la mia collega Cristina, un "cuore" e non una calcolatrice (!) ovvero sensibilità e umiltà, forse l'aspetto più delicato e a volte sottovalutato, se non "volutamente" ignorato.

Sui contenuti non mi dilungo in quanto è evidente che la loro padronanza è il prerequisito necessario, seppur non sufficiente, perché nello sconfinato campo del sapere si possa delimitare il perimetro da valutare; i criteri di valutazione, come approfondirò più avanti, devono essere ben definiti e soprattutto chiari ed espliciti, affinché chi viene valutato possa confrontare con essi il proprio processo di apprendimento per verificarne la coerenza con le richieste del docente; sull'aspetto umano della valutazione, invece, intendo spendere subito qualche parola in più.

Soprattutto gli insegnanti non dovrebbero mai dimenticare di avere un cuore, mentre spesso, forse anche per paura o difficoltà nel gestirlo con gli alunni, lo usano come una *app* in modalità *offline* sul lavoro, salvo riattivarsi nuovamente in famiglia o con gli amici. Così sensibilità ed emozioni rimangono spesso a casa, mentre ogni giorno dovremmo trovare loro uno spazio dedicato nella nostra borsa o, per rimanere dentro la metafora, qualche *mega* nel nostro *SmartPhone*... Purtroppo nel tempo in cui ci troviamo a vivere, nella nostra cultura, in questa società frenetica dove conta solo il risultato, e le persone valgono se rendono, è diventata consuetudine che i legittimi e necessari requisiti di competenza ed efficienza escludano l'empatia e la comprensione per cui risulta più facile, forse più comodo, "fare i conti" con la calcolatrice piuttosto che col cuore...

Sappiamo bene quanto sia faticoso per un adulto gestirsi e a volte sopravvivere di fronte a richieste simili, proviamo quindi a immaginare con quale peso possano vivere i nostri bambini quando siamo noi a usare freddezza e durezza nei loro confronti. Ecco allora che un insegnante sensibile si ricorda che, di fronte a sé in classe, non trova automi programmati per eseguire ogni comando ma persone che, per piccole che siano, vivono emozioni e sentimenti derivati dai propri retroterra familiari e culturali, che non si possono ignorare e sui quali spesso si ha un quadro inevitabilmente poco dettagliato. Di conseguenza, l'insegnante sensibile vive con umiltà l'azione valutativa, conscio che valutare non è sinonimo di giudicare: valutare significa attribuire un valore, un'azione intrinsecamente positiva se pensiamo al valore commerciale di un bene che per definizione non può scendere nel mondo dei numeri negativi (non diciamo infatti "dobbiamo *valorizzare* quell'alunno?"). Giudicare invece implica la presenza di un "giudice", il quale attribuisce un giudizio di per sé stesso positivo o negativo; la figura del giudice poco si presta, a mio avviso, a rappresentare quella dell'insegnante: un giudice sente le parti ma non si confronta quotidianamente con

“l'imputato”, ne rimane distaccato; nella gerarchia, il giudice trova posto sui gradini più elevati, anche fisicamente; il giudicato accetta il verdetto senza possibilità di replica, potrà appellarsi, certo, ma all'Istituzione e non direttamente al giudice, con cui non v'è dialogo personale: il giudizio viene accolto perché il Codice non consente di comportarsi altrimenti...

Ecco allora che l'insegnante umile si ricorderà di essere la prima figura a essere valutata: dai propri alunni e dalle loro famiglie (che spesso invece cadono nel giudizio), ma anche dai colleghi, dal dirigente, dal personale, da ogni persona con cui si dovrà confrontare. È un meccanismo sociale credo inevitabile e, mi sento di dire, anche necessario. Dove sta il cuore, quindi? Dove trova posto l'empatia? Sono incarnati nello stile di chi vive la scuola valutando e non giudicando, nella relazione, nella comprensione e dunque nel rispetto di chi si ha di fronte; li incontriamo nella “pietà”, intesa come sentimento che induce amore, compassione e rispetto per le altre persone, perché chi viene valutato accetti la valutazione, non in quanto atto dovuto, ma perché si sente riconosciuto come persona e non come *software* e, quindi, in una dinamica circolare, rispetta di rimando. I ragazzi sono proprio così: rispettali, e ti seguiranno ovunque.

Ma non basta: è “cuore” una valutazione non assoluta, bensì soggetta all'errore dunque alla trasformazione e, pertanto, appellabile direttamente al docente; l'insegnante intelligente, che è educatore, non teme la rimessa in discussione del proprio verdetto, a fronte di un confronto civile, perché, come analizzerò nel paragrafo successivo, l'oggetto della valutazione non è la persona bensì il “contenuto”. L'alunno valutato e non giudicato, col tempo, forse molto tempo, impara egli stesso a valutare – non già a giudicare – amici, familiari, colleghi... a partire forse dal suo educatore, che gli ha insegnato a non temere la valutazione.

Valutare il lavoro, non la persona

Dopo aver chiarito la dicotomia esistente tra valutazione e giudizio, espongo ora un principio fondamentale dell'azione valutativa, forse il primo teorema della valutazione: l'oggetto della valutazione deve identificarsi unicamente con il “prodotto finale” ovvero il contenuto/sapere, la forma con cui esso è presentato e i processi che lo hanno generato; la valutazione non deve nemmeno sfiorare la persona che ha lavorato, la sua identità, le sue emozioni, il suo vissuto. Certo è difficile, in quanto per nostra natura tendiamo a confondere i piani del sapere e saper fare con quello dell'essere. Inoltre, a volte diamo per scontato che i ragazzi colgano le nostre buone intenzioni riuscendo a “passare oltre” (quando spesso neanche noi siamo in grado di farlo) se, pur senza volerlo, sottolineiamo una prestazione negativa con gesti, parole, toni di voce, sguardi per noi insignificanti, ma che possono essere recepiti come il reale sentimento del docente e la vera immagine che egli si è creato dell'alunno (e forse è vero). Peggio ancora, invece, quando alcuni insegnanti inveiscono contro i ragazzi, forti della propria posizione e del divario di età. Quale immagine di Scuola danno alla collettività e, prima ancora, quale immagine danno di sé stessi? Come possono le classi imparare a fidarsi di adulti che non li rispettano? Come riescono ad accettare le loro valutazioni, ammesso che siano realmente valutazioni e non invece giudizi diretti sulle persone?

Ricevere una valutazione, soprattutto se non positiva, smuove nell'animo sentimenti che possono edificare o affossare l'identità; e se ciò è vero per un adulto, a maggior ragione lo è per un bambino, la cui identità è in fase di costruzione e rafforzamento. Mentre un complimento gratifica, genera sicurezza e quindi rafforza l'identità, una critica negativa rischia di minare le certezze e può essere vissuta come la manifestazione del proprio scarso valore, peggio se ciò avviene di fronte ai compagni. In questo caso il *feedback* ricevuto dal docente può tramutarsi in un'etichetta che ferisce e che l'alunno rischia di sentirsi attaccata anche quando le altre persone ne ignorano l'esistenza.

Il docente quindi deve prestare molta attenzione al piano relazionale con l'alunno, perché questi capisca che il vero oggetto della valutazione è il risultato che ha prodotto e sappia che, indipendentemente da esso, il suo insegnante non perde la stima nei suoi confronti e non smette di credere in lui.

Abbandonare il voto

Se da insegnante cerco di vivere la valutazione non come giudizio ma col cuore, sforzandomi sempre di rispettare la persona e valutarne il lavoro e non l'“io”; se mi rendo disponibile alla revisione delle valutazioni, mi accorgo giocoforza che il numero è quanto di più aberrante l'istruzione abbia prodotto in decenni di formazione. Forse una classifica di livello in lettere o numeri, in giudizi o aggettivi ha trovato ragion d'essere nel tempo e nella società in cui è nata, o forse è stato solo il più rapido compromesso adottato per ottenere graduatorie in una cultura ancora troppo acerba, in cui l'obiettivo primario era l'alfabetizzazione del maggior numero possibile di cittadini. O forse, più semplicemente, andava bene per le generazioni di studenti che siamo stati.

Il voto è anche lo strumento più comodo e veloce per l'insegnante per suddividere la classe in quelle fasce di livello che riempiono le relazioni annuali, utile solo ad illudere di avere a disposizione un misuratore oggettivo per confrontare diverse realtà.

Dopo anni passati nella scuola, prima in veste di alunno, ricevendo giudizi, aggettivi, voti, e, successivamente, da docente, distribuendo valutazioni in conformità alle varie riforme, che hanno mutato solo l'estetica dell'etichetta non già la sostanza, ho maturato la convinzione che il voto numerico non permetta di ricavare informazioni oggettive circa il valore di un lavoro, le conoscenze apprese, i processi che lo hanno generato, le competenze maturate. Il voto è troppo legato a una cultura del sapere, ma ora che, con forza sempre maggiore, si sta finalmente facendo strada l'importanza della competenza, la valutazione deve al pari evolversi e non può più essere assolta in modo sbrigativo con la sola attribuzione di un numero.

Un numero riferisce, a mio avviso, che in un determinato momento (quello della prova), nelle condizioni emotive, familiari, sociali, vissute dall'alunno al momento della verifica, relativamente ad un determinato argomento curricolare (ma riferito a quale ambito? Conoscenze o abilità? E abilità circa quali aspetti?, il ragazzo si meriti il numero stabilito dal docente. Anzi, forse non è in grado di comunicare in modo oggettivo neanche queste informazioni perché per esempio sarebbe curioso verificare, nelle stesse condizioni, quale numero avrebbe assegnato un differente insegnante. Oppure se a parità di livello di preparazione, ma con differente situazione emotiva, familiare, sociale... l'alunno avrebbe ricevuto la medesima valutazione.

Provo a spiegarlo con qualche esempio.

Esempio 1 – Immaginiamo una verifica di matematica relativa ad espressioni con operazioni tra numeri frazionari e potenze¹: un ipotetico voto “7” quali aspetti dell'apprendimento comunica alla famiglia dello studente? La famiglia riesce a capire se il 7 si riferisce alle abilità di conto oppure ai meccanismi di operazioni con le frazioni, alla meccanica delle potenze, al minimo comune multiplo fra due numeri? Oppure è dovuto alle inevitabili distrazioni che fanno confondere un numero o un segno con un altro? E se invece come spesso capita, il 7 rappresenta un voto “medio” tra i vari obiettivi, riesce ad indirizzare lo studente nel percorso da intraprendere per rimediare alle mancanze e migliorare la prestazione fino ad esempio all'8, se non al 9?

Sono domande senza risposta perché è evidente che queste informazioni non si possono desumere dal semplice valore numerico ma dalla pazienza dell'insegnante diligente (e intelligente) nell'esplicitarle al

¹ Gli argomenti citati sono puramente indicativi; gli esempi possono applicarsi a qualunque argomento di ciascuna disciplina.

discente e alla sua famiglia, meglio se per iscritto sulla verifica. In questo modo chi riceve il voto dispone di una “griglia” per interpretarlo.

Esempio 2 – Supponiamo ora due studenti della stessa classe, che nella medesima verifica ricevono eguale valutazione, per esempio ancora 7. Immaginiamo che uno dei due sia un alunno con dislessia o discalculia. La normativa vigente in materia di DSA vincola l’insegnante a non tenere conto di eventuali errori di forma, adeguando le richieste e le valutazioni a quanto riportato nell’apposito PDP condiviso con la famiglia. Eppure quante volte i compagni vivono con un senso di ingiustizia le attenzioni date dai docenti a chi deve confrontarsi quotidianamente con disturbi specifici? Spesso, verifiche preparate *ad hoc* per questi ragazzi, seppure non differenti nella richiesta dei contenuti quanto nella forma, vengono erroneamente interpretate come “semplificate”. Va da sé quindi che lo stesso voto possa essere interpretato in differenti modi: l’alunno con DSA potrebbe vivere il 7 come valorizzazione e riconoscimento del proprio impegno, mentre il compagno diversamente, come sottovalutazione delle proprie capacità, in quanto egli avrebbe apprezzato un voto maggiore rispetto al compagno con DSA.

Nella mia esperienza mi sono trovato più volte a dover gestire conflitti di questo tipo e, nonostante le innumerevoli motivazioni con le quali ho cercato di chiarire il mio metro di valutazione, alcuni alunni hanno sempre ritenuto ingiusto ricevere lo stesso voto di chi ai loro occhi viene “palesamente aiutato”. Inutile aggiungere che in età prepuberale ciò può innescare facili antipatie e, a volte, l’insorgere di fazioni all’interno del gruppo classe.

La domanda finale dunque è la stessa di cui sopra: quale informazione si portano a casa i due ragazzi in merito ai rispettivi livelli di apprendimento?

Esempio 3 – Immaginiamo infine due alunni normodotati, di pari benessere e stato socio-culturale, coinvolti nuovamente nella medesima verifica di matematica: questa volta tuttavia il primo riceve 8 e il secondo 7. Utilizzando i canoni della nostra cultura, un ipotetico osservatore esterno concluderebbe inevitabilmente che il primo sia “più bravo” del secondo. Quantomeno, che egli lo sia stato in questa verifica.

Supponiamo però che il nostro osservatore non si fermi ad un’analisi superficiale, “di pancia”, ma che controlli con maggior scrupolo le due verifiche scoprendo così che, nonostante i procedimenti e i ragionamenti corretti, chi ha ricevuto 7 ha commesso errori di calcolo e “distrazioni” che gli hanno impedito di trovare il giusto risultato; il compagno invece ha svolto i conti senza errori ma ne ha riportati nelle procedure (applicazione delle regole, concetto...) tali da aver compromesso la correttezza globale della verifica. Ora l’osservatore non solo può concludere che entrambi hanno errato e, al contempo, svolto bene alcune parti della verifica (a questo risultato poteva arrivare anche senza il controllo delle prove), ma altresì scopre che gli errori commessi sono relativi ad ambiti completamente diversi, quindi per nulla confrontabili. La differenza di voto non nasce da un numero diverso di errori nello stesso ambito come per esempio 3 errori di calcolo a fronte di 2 soltanto (anche se già nel solo aspetto del calcolo le variabili in gioco sono così molteplici da non giustificare variazioni di voto nate dal mero conteggio degli errori); la differenza di voto nasce dal peso dato ai vari tipi di errore da parte del docente. E questa interpretazione cambia da un insegnante all’altro, anche all’interno dello stesso istituto (evviva la diversità!)².

La domanda, dunque, è ancora: cosa si portano a casa i due studenti? Visti i voti (e le verifiche), appare chiaro che l’insegnante pretenda maggiore attenzione durante l’esecuzione dei calcoli, dando meno peso al

² Curioso come in ambito di valutazione si tenda sovente a focalizzare l’attenzione sugli errori piuttosto che ricercare le positività...

ragionamento e alla logica, e questo potrebbe essere il messaggio recepito dalle famiglie e dalla classe. Ma poiché entrambi i ragazzi hanno manifestato punti di forza e nodi su cui dover ancora lavorare, chi sulle abilità di conto, chi invece nella comprensione di meccanismi e ragionamenti, si evince ulteriormente che la valutazione numerica non è sufficiente per trasmettere informazioni circa le competenze realmente raggiunte da ciascuno.

Probabilmente, invece, il *feedback* più incisivo che il docente lascia intendere è che, fra i due alunni, uno è più bravo dell'altro, almeno sugli argomenti valutati. Il cerchio si chiude, l'osservatore esterno conferma la propria ipotesi iniziale e, con la stessa consapevolezza, i due ragazzi, le loro famiglie e la classe, ritornano a casa.

Ma siamo sicuri che il più bravo sia davvero chi ha ricevuto 8? E ancora, e forse prima di tutto: è proprio necessario che insegnanti, alunni e famiglie si accordino su chi sia "il più bravo"? O non è vero invece che questa classificazione crea nei ragazzi solo ansia e frustrazione e assurde pretese da parte di noi adulti?

Dopo anni passati a distribuire numeri, mi distacco ora sempre più dall'idea che il voto sia un oggettivo indicatore di competenza. Ma chissà, forse un domani maturerò una diversa opinione discordante o rafforzante...

È questo il bello della vita e dell'adeguarsi al mutare della società e della cultura. Cambiare idea, ritornare sui propri passi o percorrerne di nuovi: è sintomo di debolezza? Io credo di intelligenza.

Rubriche di valutazione

Un'alternativa efficace alla valutazione con voto si ritrova a mio avviso nell'utilizzo di rubriche o *rubrics* valutative, ovvero sia un insieme di indicatori di livello riferiti agli oggetti della valutazione, stabiliti a priori e condivisi con la classe e, per comodità, impostati solitamente in una tabella a doppia entrata. Schematicamente si possono rappresentare come in **Fig. 1**:

LIVELLI VALUTAZIONE	ASPETTO / CONTENUTO DA VALUTARE
LIVELLO 3	INDICATORE PER IL LIVELLO 3
LIVELLO 2	INDICATORE PER IL LIVELLO 2
LIVELLO 1	INDICATORE PER IL LIVELLO 1

Fig. 1: Esempio di rubrica generica impostata in una tabella a doppia entrata.

A seconda dei casi, gli aspetti da valutare possono riguardare le conoscenze, le abilità, l'operatività, la realizzazione di un determinato prodotto, il comportamento, la collaborazione tra pari, i processi che hanno "mosso" lo studente, ovvero qualunque tipo di ambito si intenda esplorare; una rubrica può prevedere una o più voci da valutare, ognuna delle quali esplicitata in diversi livelli di valutazione che corrispondono, a loro volta, a precisi indicatori.

Sperimentandole in classe, ho trovato più efficaci rubriche impostate su pochi livelli di valutazione, tre o al massimo quattro: se è vero infatti che differenziare e prevedere molteplici casistiche possibili aiuta a collocare più facilmente i risultati osservati, altresì troppi livelli confondono l'alunno e a volte anche l'insegnante, col rischio che entrambi "si perdano" in una tabella saturo di parole.

Non solo: per rendere più snella e comprensibile la lettura della tabella, i tre livelli possono corrispondere ai colori del semaforo, che sono di immediato impatto per gli alunni in quanto fortemente legati alla loro esperienza di vita (**Fig. 2**).

NOME	ASPECTO SOCIALE			CLASSE	ASPECTO MATEMATICO			DATA	PRODOTTI FINALE	
LIVELLO	comportamento	partecipazione	sintonia gruppo	LIVELLO	conoscenze	applicazione	calcoli	LIVELLO	uso tecnologie	elaborato
GENTLEMAN	sempre corretto ed educato con compagni e adulti; chiede le cose "per favore" e ringrazia; non si fa richiamare, sta al suo posto, aspetta il suo turno; non tocca gli oggetti, non fa danni	sempre presente e puntuale, partecipa attivamente proponendo strategie opportune, cerca il confronto con gli altri, ascolta, esegue i compiti che gli spettano, è disponibile	crea un clima piacevole e sereno in cui tutti possono collaborare, accoglie i compagni con i loro pregi e difetti, aiuta chi è in difficoltà, chiede aiuto se ne ha bisogno, non cerca la competizione, consiglia senza imporsi, accetta consigli e correzioni dei compagni	OTTIMO	espone le formule con sicurezza e ne ha compreso il significato; conosce strategie per il calcolo rapido; ha appreso ulteriori conoscenze non previste inizialmente e ne ha compreso il significato	sa applicare tutte le formule apprese, con sicurezza e velocità	i calcoli sono tutti corretti e gli arrotondamenti precisi	VETERANO	utilizza diversi tipi di tecnologie e software ad un livello avanzato di competenza, segno di ricerca e approfondimento	completo, curato, originale, comprensibile, chiaro, corretto nei contenuti, bello da vedere
CIVILE	è corretto ed educato ma a volte si fa trascinare dagli sciocchi, rispetta le cose ma a volte tocca quello che non deve, chiede le cose "per favore" e ringrazia ma a volte se ne dimentica, dà per scontato che gli altri capiscano; a volte si fa richiamare, potrebbe fare meglio	presente ma non sempre puntuale, partecipa ma ha bisogno di essere sollecitato; non sempre interviene a proposito; svolge i suoi compiti in ritardo o parzialmente; c'è ma non si vede	rimane un po' passivo nel gruppo, non disturba ma non aiuta a creare un clima di collaborazione; offre aiuto perché costretto o controllato, non chiede aiuto se ne ha bisogno	ACCETTABILE	espone le formule a fatica e non sempre ne comprende il significato; espone solo le formule dirette e non le derivate; ha capito che esistono ulteriori conoscenze non previste inizialmente ma non le sa esporre o non le ha comprese appieno o ricorda solo quelle che lo hanno colpito di più; fatica a ricordare formule per il calcolo rapido	sa applicare le formule ma non tutte in sicurezza; ogni tanto ha bisogno di consiglio e aiuto; oppure applica solo le formule dirette ma non le derivate	i calcoli sono abbastanza corretti e/o gli arrotondamenti sono abbastanza corretti o imprecisi	GIOVANE PROMESSA	utilizza solo alcuni tipi di tecnologie e software o comunque ad un livello di competenza adeguato all'età, ricercato ma non approfondito	completo ma non molto curato, comprensibile e adeguatamente chiaro, qualche imprecisione nei contenuti, non molto originale, si fa guardare
PRIMITIVO	maleducato, scortese e scorretto con compagni e adulti, si fa richiamare spesso, disturba, tocca le cose, infastidisce, sgarbato, offende, dice parolecche, mette in cattiva luce il gruppo	spesso assente, in ritardo, non partecipa al lavoro con impegno, fa svolgere agli altri i propri compiti, non propone idee e strategie, si disinteressa	rovina il clima del gruppo, crea tensione e litigi, rimprovera i compagni, sminuisce il lavoro degli altri, non offre un esempio positivo	NON SUFFICIENTE	non ricorda le formule e non è in grado di esporle oppure le espone in maniera molto confusa e scorretta	non sa applicare le formule; ha costante bisogno di aiuto e consiglio; deve essere guidato	i calcoli presentano numerosi errori (più di tre errori) e/o ci sono troppe imprecisioni o errori negli arrotondamenti	APPRENDISTA	utilizza poco le tecnologie e i software e solo le funzioni base oppure non sa utilizzare le tecnologie per lo scopo del compito	non consegnato oppure poco curato, incompleto, poco chiaro, disordinato, eseguito giusto per dovere, il minimo indispensabile

Fig. 2: La rubrica che ho usato in Aritmetica per i lavori di gruppo su Sconto e Percentuale è stata stilata insieme ai ragazzi condividendo gli aspetti/ambiti di valutazione, il numero dei livelli valutativi e gli indicatori per ogni riquadro: ciascun ragazzo ha proposto il contenuto degli indicatori, dopodiché ho raccolto tutte le proposte sintetizzandole in una tabella. I colori del semaforo e gli aggettivi significativi per i livelli, anch'essi selezionati dai ragazzi, aiutano ad orientarsi nella valutazione. Sebbene apparentemente complesso, occorre considerare che si tratta di un lavoro realizzato direttamente dai ragazzi, quindi da essi facilmente fruibile; inoltre i tre aspetti (sociale, matematico, prodotto finale) sono valutati in momenti differenti. Le rubriche non sono statiche: il confronto con alunni e colleghi per verificarne l'efficacia consente di trasformarle, migliorarle, semplificarle, adattarle a nuovi ambiti e contenuti e rielaborarle in base alle proprie necessità.

Rispetto al numero di un voto una rubrica è più efficace perché studiare solo "per il voto" è l'obiettivo di molti alunni (almeno tra quelli che studiano); quante volte alle famiglie abbiamo riferito frasi del tipo "potrebbe fare di più ma si accontenta..."; e quante volte ci siamo sentiti rispondere "per noi è importante il voto, perché segno di serenità, del fatto che per nostro figlio è tutto a posto, va tutto bene". Ma cosa significa "andare bene"? Il numero del voto diventa l'asticella del salto in alto, la minima altezza necessaria e sufficiente per superare la selezione, per non deludere i genitori e soddisfare le aspettative degli insegnanti. E poco importa se il voto bello viene raggiunto anche con mezzi poco nobili; nel momento in cui l'obiettivo è solo il risultato, un ragazzino può essere vinto facilmente dalla tentazione di raggiungerlo a scapito dell'onestà. Eliminare il voto dunque aiuta lo studente, e gli adulti, a incamminarsi su una via diversa, nella quale si abbandona progressivamente la logica dell'equazione "voto alto = tutto bene" in favore di una nuova prospettiva dove conta il livello della prestazione e dei processi messi in atto nell'adempienza, e nella quale si focalizza l'attenzione su quanto si è appreso e su cosa vada ancora rafforzato, anziché sul raggiungimento del "6" per sentirsi tranquilli.

Ma vi è anche un altro aspetto che illustro, citando Davide Tamagnini, sociologo e maestro alla primaria:

"Chi ha sempre preso dei bei voti continuerà a essere considerato (e a ritenersi) più intelligente e sarà così stimolato a gareggiare per essere migliore degli altri. Tutto ciò a discapito di chi è più in difficoltà, perché il voto è legato all'universo di aspettative e ansie che il sistema insegnante-studente-famiglia ha; d'altronde

un brutto voto, specialmente per un bambino, è una sconfitta che non spinge alla rivincita, ma piuttosto a gettar la spugna”³.

Gli insegnanti non hanno bisogno di un voto per valutare un alunno; e gli alunni non hanno bisogno di un numero per crescere come persone:

“I bambini hanno bisogno di elementi che descrivano intelligibilmente i loro processi di apprendimento. Questo spazio va tutelato, non deve subire invasioni di sorta da parte dei desideri e delle preoccupazioni degli adulti”⁴.

Definite inizialmente dall’insegnante, che le propone alla classe, le rubriche vanno in questa direzione.

Non solo. Il momento della condivisione degli indicatori di una rubrica è di fondamentale importanza per gli alunni perché, se guidati da una traccia valutativa chiara (la rubrica, appunto) che mette sotto la lente parametri osservabili e misurabili, essi sanno cosa è richiesto loro, focalizzano l’attenzione sugli aspetti importanti da perseguire e sulla qualità delle specifiche *performance* da esibire durante lo svolgimento del compito. Di attività in attività, riescono quindi a far emergere alcune delle competenze per la vita (o *life skills*), quali senso critico, consapevolezza, capacità relazionali e comunicative efficaci, ritenute fondamentali sia per l’affermazione di sé sia per il futuro lavorativo.⁵

Attenzione: gli alunni vanno guidati nell’utilizzo delle rubriche e va lasciato loro il tempo per abituarsi a esse, per coglierne punti deboli e potenzialità e apprezzarne l’efficacia: in questo modo imparano ad utilizzarle durante i lavori assegnati per comprendere la valutazione del docente ma anche, come vedremo più avanti, per valutare i lavori analoghi dei compagni (*peer-evaluation*) e per autovalutare il proprio (*self-evaluation*); è opportuno quindi dedicare del tempo a una discussione in classe di verifica circa l’efficacia della rubrica, apportandovi eventuali modifiche. Successivamente, insegnante e classe potrebbero accordarsi anche per elaborare nuove rubriche per la valutazione dei lavori futuri.

Rendere gli alunni partecipi della costruzione di una rubrica e non solo fruitori passivi, permette loro di interiorizzare gli aspetti valutativi non già per primeggiare nella competizione, quanto per indirizzare le proprie forze al miglioramento delle prestazioni, così da rispondere a più positivi criteri valutativi da essi stessi elaborati e identificati come indicatori di successo.

Oltretutto, in questo modo la valutazione non viene più vissuta come una sentenza calata dall’alto ma diventa un processo in cui gli studenti sono attivamente coinvolti, poiché vi partecipano da protagonisti fin dalle prime fasi del lavoro.

³ Davide Tamagnini, 2016, SI PUÒ FARE, p. 81.

⁴ D. T., *ivi*.

⁵ Riadattato da Graziano Cecchinato e Romina Papa, 2016, FLIPPED CLASSROOM, UN NUOVO MODO DI INSEGNARE E APPRENDERE, pp. 143-145.

Fasi di attuazione del progetto: Collegio Docenti, classe 2C, famiglie – tempistica

Collegio Docenti

La sperimentazione che sto illustrando stravolge le abitudini e gli usi della scuola ormai diventati cultura, pertanto è opportuno, oltre che doveroso, presentare la proposta in Collegio Docenti e sottoporla alla sua approvazione; in via iniziale può coinvolgere solo le discipline dello scrivente, matematica e scienze, in una classe selezionata con cura (futura 2C, in aggiunta alle materie di colleghi disponibili), con l'obiettivo di diventare negli anni il *modus operandi* quantomeno di un intero consiglio di classe e, perché no?, di tutto l'Istituto.

Sempre in Collegio deve essere riportato a fine d'anno un resoconto della sperimentazione per verificarne l'efficacia e gli eventuali nodi da risolvere.

Classe 2C

Approvata dal Collegio, la proposta va illustrata alla classe avendo cura che tutti gli alunni ne colgano i nodi fondamentali; mi aspetto all'inizio un livello di comprensione abbastanza "superficiale", che si limiti all'ambito forse più pittoresco del "quest'anno non ci sono voti!". Ma ciò non rappresenta un problema, in quanto, per interiorizzare un cambiamento di tale portata e capirne le implicazioni più profonde, esso va prima di tutto vissuto e sperimentato.

Famiglie

In un secondo momento devono essere coinvolte le famiglie della classe, invitandole a un confronto dedicato, durante il quale illustrare con chiarezza il senso del progetto e i dettagli con cui si intende realizzarlo, specificando altresì che, date le complessità e la novità del lavoro e, quindi, l'assenza di riferimenti passati, esso richiederà necessariamente tempo per entrare a regime, per cui sarà inevitabile selezionare gli argomenti disciplinari ritenuti essenziali per garantire ai ragazzi il raggiungimento delle competenze previste dalle Indicazioni⁶.

Durante l'incontro sarà mia cura rispondere con pazienza alle inevitabili e lecite domande chiedendo tuttavia alle famiglie di farsi parte attiva nella sperimentazione e non solo osservatori esterni; il loro intervento, al momento, è pensato per concretizzarsi a metà di ogni trimestre/pentamestre con la compilazione di un semplice questionario fornito loro ad inizio anno e un ulteriore questionario di "gradimento/verifica" finale, da compilare magari insieme ai figli. Nei due questionari dovranno essere indicati i punti di forza raggiunti dal proprio figlio e le debolezze sulle quali deve ancora lavorare, sia in riferimento ai contenuti sia alla personalità. Oltre a prevedere uno spazio in cui riportare commenti, suggerimenti, e riscontri di ogni genere utili alla valutazione, i questionari diventano inoltre il punto di partenza per i colloqui con il docente.

Il compito del genitore/familiare non va inteso come la compilazione superficiale del tabulato al fine di adempiere a una richiesta della Scuola, bensì come il monitoraggio costante dell'adulto sul proprio figlio alla luce degli indicatori riportati, nell'ottica di un lavoro sinergico con la famiglia, le cui osservazioni non possono che arricchire il processo valutativo e dunque l'apprendimento.

Può essere utile e interessante prevedere un confronto finale in assemblea con famiglie e alunni per analizzare i questionari di Gradimento/Verifica e raccogliere impressioni e consigli per il futuro.

⁶ Indicazioni nazionali 2012 – D.M. n° 254, 16 novembre 2012 in G.U. n° 30 del 5 febbraio 2013.

Riassumendo in tabella:

FASE	PERIODO
1. Presentazione del progetto e approvazione in Collegio Docenti	SETTEMBRE
2. Presentazione del progetto alla classe	SETTEMBRE
3. Coinvolgimento delle famiglie: presentazione del progetto	OTTOBRE
4. Il docente presenta le rubriche relative ai primi lavori e le condivide con la classe; discussioni in classe per migliorarle (queste discussioni possono avvenire inizialmente a fine lavoro, in modo da verificare l'efficacia delle rubriche; successivamente durante le fasi di lavoro o a inizio di un nuovo compito sulla base delle esperienze maturate)	I TRIMESTRE
5. Valutazione da parte delle famiglie – questionario infratrimestrale	METÀ I TRIMESTRE
6. Le rubriche per i nuovi lavori vengono elaborate dai ragazzi in accordo con l'insegnante seguendo la seguente tempistica: a. discussione in classe e individuazione degli ambiti da valutare e dei livelli valutativi degli indicatori b. proposta ad opera di ciascun alunno c. condivisione delle diverse proposte e valutazione della loro coerenza rispetto agli accordi presi d. creazione di una rubrica di sintesi da parte del docente e. sperimentazione della rubrica in un compito assegnato f. verifica dell'efficacia della rubrica	II PENTAMESTRE
7. Valutazione da parte delle famiglie – questionario infrapentamestrale	METÀ II PENTAMESTRE
8. Verifica finale – Questionario di “Gradimento/Verifica” famiglia e figli	FINE ANNO
9. Riunione di verifica e confronto finale famiglie e alunni	FINE ANNO
10. Verifica finale in Collegio Docenti	FINE ANNO

Fasi della valutazione: il paradosso del voto finale

Come spero di aver illustrato adeguatamente, la valutazione, per essere completa, non può e non deve tenere conto del solo punto di vista dell'insegnante. Si è visto infatti che anche le famiglie hanno lo spazio e il dovere di esprimere il proprio, ma pure i ragazzi devono godere di questa opportunità; per tale motivo le fasi che ho previste si dividono nei seguenti livelli:

- a. valutazione del docente;
- b. valutazione dei compagni (*peer-evaluation*), se non di tutti almeno di alcuni;
- c. autovalutazione (*self-evaluation*)
- d. valutazione delle famiglie (a metà di ogni trimestre/pentamestre e valutazione finale)

L'importanza dei livelli si evince nella possibilità che ogni alunno ha di confrontarsi con diversi pensieri e di stabilire la concordanza delle proprie riflessioni sviluppate in sede di autovalutazione con quelle degli altri, aumentando la consapevolezza dei propri punti di forza e di quegli aspetti su cui ancora lavorare (quello

che non si riesce a cogliere da sé può essere mostrato da altri). I ragazzi possono scoprire aspetti del proprio lavoro e della propria personalità dei quali non hanno sentore o a cui danno poca importanza, notando invece che appaiono centrali per i compagni; possono scoprire nuove qualità o abilità o rivalutare più positivamente un'esposizione ritenuta all'inizio superficiale. Ma vale anche il contrario: possono ridimensionare la correttezza di un lavoro ritenuto ben fatto se non eccellente, nel momento in cui il resto della classe o il docente ne mostrano criticità sfuggite in autovalutazione, imparando quindi a non sopravvalutarsi ma a vedersi nella giusta dimensione.

Ogni valutazione infine va arricchita con riscontri e suggestioni che sia gli alunni sia il docente possono liberamente fornire nella tabella; ma poiché anche la restituzione di un *feedback* va educata, così come la capacità di esprimere critiche costruttive, è opportuno che gli alunni forniscano un proprio parere non solo su uno o più aspetti negativi ma anche su quelli positivi del lavoro valutato, sforzandosi di coglierli. "Obbligando" a cogliere anche l'aspetto buono di un lavoro (compreso il proprio) e non solo cosa potrebbe essere migliorato, si educano i ragazzi ad apprezzare lavori all'apparenza mal fatti (e magari lo sono), perché con la visione del "cuore" si scopre che persino dietro a un lavoro poco efficace si cela una persona, un compagno, che ha dedicato tempo e impegno nei limiti delle sue capacità; e questo vale e perciò va riconosciuto⁷.

Non solo i ragazzi, ma anche il docente stesso trae vantaggio dalla ricchezza delle informazioni raccolte: visionare le rubriche compilate dalla classe (lavoro lungo e faticoso) offre all'insegnante lo sguardo con cui gli alunni si vedono; leggere i *feedback* rivela il livello di attenzione verso il lavoro altrui e spesso verso le persone (alcuni ragazzi sono molto critici verso i compagni, soprattutto i più antipatici, altri invece più obiettivi e costruttivi).

L'insieme dei dati a disposizione del docente permette interventi *one by one* con ogni alunno anche solo attraverso riscontri utili per la sua crescita, evidenziando i suoi lati positivi e forti e suggerendo dove e cosa correggere nei propri comportamenti e modi di osservare gli altri e la realtà.

Nel titolo di questo paragrafo ho fatto riferimento a un paradosso.

Il lavoro fin qui esposto, come si è detto, prescinde dal voto, anzi lo esclude in quanto non ritenuto indicativo del raggiungimento di competenze ma solo fonte di competizione e diversità tra gli alunni. Tuttavia, purtroppo, se da un lato la normativa vigente lascia libero spazio alle Istituzioni Scolastiche e ai docenti di muoversi entro i parametri stabiliti da ogni Collegio Docenti⁸, d'altro canto richiede che

⁷ Sto evitando di proposito il riferimento a lavori realizzati male o non svolti per negligenza, malavoglia, scarso impegno... che vanno in ogni caso messi in conto; tuttavia il docente intelligente ed educatore deve chiedersi cosa si celi dietro un ragazzo perché egli affronti la scuola con scarso interesse se non addirittura con ostilità.

⁸ **DPR n. 122/09, Art 1, Comma 2:** La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, secondo quanto previsto dall'articolo 2, comma 4, terzo periodo, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni. – [**DPR n. 249/98, Art. 2, Comma 4:** *Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.*]

Comma 3: 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

l'ammissione all'esame di stato conclusivo del primo ciclo, nonché il suo superamento, siano vincolati al raggiungimento di un voto che, in una scala da 1 a 10, risulti non inferiore a 6 in ciascuna disciplina, e la media aritmetica tra il voto di ammissione e quelli delle prove sia arrotondata all'unità, per quanto concerne il superamento dell'esame finale. Non sono ammesse frazioni di voto.⁹

Siamo al paradosso.

Come conciliare dunque la libertà di manovra in una valutazione senza voto con la richiesta di arrivare a un voto finale? È evidente che educare i ragazzi e lavorare con loro un intero anno, nell'ottica di una valutazione formativa e non demotivante, si scontra con la pretesa finale di sintetizzare in un unico voto tutte le osservazioni e riflessioni accumulate e comprensive di una pluralità di indicatori di livello.

Ho deciso di superare il paradosso aiutando la classe a riflettere collegialmente, e ogni alunno singolarmente, su come sintetizzare un voto di trimestre e di fine anno, rileggendo le valutazioni ricevute; intendo dedicare quindi molto spazio alla riflessione collettiva per lavorare "dentro il paradosso" e usare il voto come indicatore e non come misura, dove 10 rappresenta l'indicatore di successo e 6 di accettabilità. È necessario pertanto far riflettere i ragazzi che il successo per ciascun alunno va raffrontato con il proprio livello di partenza, per cui è possibile che alunni con una valutazione numerica "a valore di misura" possano essere etichettati con voti differenti, oppure ricevere lo stesso numero. Ritengo interessante poter aprire un confronto collegiale per prendere queste decisioni come classe, accettando che il compagno che "ne sa meno di me prenda 10 come me". In questo modo è mia intenzione aggirare il paradosso rispettando la normativa ma demolendo la logica aberrante del voto.

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 [---]

Comma 5: Il collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del piano dell'offerta formativa.

⁹ **DPR n. 122/09, Art 2, Comma 2:** I voti numerici attribuiti, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge, nella valutazione periodica e finale, sono riportati anche in lettere nei documenti di valutazione degli alunni, adottati dalle istituzioni scolastiche [---]

Art 3, Comma 2: L'ammissione all'esame di Stato, ai sensi dell'articolo 11, comma 4-bis, del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e successive modificazioni, è disposta, previo accertamento della prescritta frequenza ai fini della validità dell'anno scolastico, nei confronti dell'alunno che ha conseguito una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente e un voto di comportamento non inferiore a sei decimi. Il giudizio di idoneità di cui all'articolo 11, comma 4-bis, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni, è espresso dal consiglio di classe in decimi, considerando il percorso scolastico compiuto dall'allievo nella scuola secondaria di primo grado.

[**DL n. 147/07, Art 1, Comma 4:** All'articolo 11 del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, sono apportate le seguenti modificazioni:

- a) al comma 4 ("Il terzo anno della scuola secondaria di primo grado si conclude con un esame di Stato") sono aggiunte, in fine, le seguenti parole: «, al quale sono ammessi gli alunni giudicati idonei a norma del comma 4-bis»;
- b) dopo il comma 4 è inserito il seguente: «4-bis. Il consiglio di classe, in sede di valutazione finale, delibera se ammettere o non ammettere all'esame di Stato gli alunni frequentanti il terzo anno della scuola secondaria di primo grado, formulando un giudizio di idoneità o, in caso negativo, un giudizio di non ammissione all'esame medesimo.»].

Comma 6: All'esito dell'esame di Stato concorrono gli esiti delle prove scritte e orali, ivi compresa la prova di cui al comma 4 (INVALSI), e il giudizio di idoneità di cui al comma 2. Il voto finale è costituito dalla media dei voti in decimi ottenuti nelle singole prove e nel giudizio di idoneità arrotondata all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5.

Didattica inclusiva: laboratoriale, più pratica, più reale, più autentica

Nonostante lo scopo di questo lavoro non sia vagliare le diverse proposte per l'innovazione della didattica, vale la pena di sottolineare, senza pretesa di approfondimento, che la valutazione per competenze che qui ho cercato di illustrare non ha senso se anche la didattica non si evolve in una modalità più rappresentativa del mondo reale; che ciò avvenga con lavori di gruppo o meno, è essenziale che la didattica affronti situazioni di vita autentica, prevedendo la produzione di elaborati finali in qualunque forma che palesino:

1. i contenuti acquisiti, i quali devono scaturire dal lavoro e non semplicemente essere esposti;
2. le abilità conquistate, sviluppate o approfondite, di calcolo, di ragionamento, di traduzione dalla formula alle operazioni, abilità multimediali e/o tecnologiche, di comunicazione con qualunque mezzo...
3. i processi messi in atto per intraprendere il lavoro, intendendo con ciò l'impegno nella collaborazione con i compagni, nello studio, nella ricerca di informazioni, nella disponibilità a imparare l'uso di nuovi *software* o tecnologie...

L'unione di questi tre aspetti dà un'idea delle competenze raggiunte, essendo esse l'integrazione tra conoscenze, abilità, atteggiamenti¹⁰.

La valutazione quindi favorisce ed è a sua volta stimolata da una didattica che abbandona progressivamente lo schema trasmissivo della lezione frontale, per abbracciare più efficaci metodologie, come la didattica laboratoriale, nelle quali i contenuti non vengono esposti ma scoperti, meglio se con lavori a gruppi, partendo da situazioni di vita reale (autentica). Il lavoro a gruppi, come è noto, educa i ragazzi al confronto e alla collaborazione con i pari; insieme essi costruiscono le conoscenze sotto l'*input* di stimoli efficaci, guidati da un docente che abbandona talvolta il ruolo di oratore per incarnare prevalentemente quello di *tutor*.

Ultimamente si sta sentendo parlare sempre più spesso di classi virtuali, didattica laboratoriale, *flipped classroom*... io stesso mi sto formando in questa direzione sperimentando in classe quanto appreso durante i corsi di aggiornamento. La *flipped classroom* rappresenta a mio avviso un'alternativa efficace alla didattica trasmissiva non già nella sua forma canonica, ormai conosciuta attraverso lo slogan "esposizione dei contenuti a casa, svolgimento dei compiti a scuola", quanto nella forma rielaborata e sviluppata anche da Cecchinato-Papa dell'Università di Padova: più che limitarsi a svolgere i compiti a scuola, essi propongono prima di tutto un più efficace "lancio di una sfida" che i ragazzi devono affrontare iniziando da casa; la sfida è un problema, una situazione reale appositamente studiata dal docente, che permette di sviscerare i contenuti altrimenti esposti in classe frontalmente. La sfida deve stimolare l'interesse e la curiosità degli alunni nel cercare strategie risolutive di un problema accattivante. In questa fase seppur non necessariamente, sfruttando le tecnologie, si deve concretizzare un confronto da casa tra pari e col docente.

Dopo essere stata lanciata, la sfida viene "condotta" in classe attraverso azioni di tutoraggio del docente ed eventualmente il lavoro a gruppi, che consentono opportuni approfondimenti del problema; da ultimo, il terzo momento consiste nella "chiusura della sfida" in cui si giunge alla soluzione, si esplicitano i contenuti emersi – e, si spera, appresi – e si procede alla valutazione.

¹⁰ Michele Pellerey, 2010, COMPETENZE: CONOSCENZE, ABILITÀ, ATTEGGIAMENTI.

In realtà la fase di valutazione, con opportune rubriche sviluppate nella modalità esposta sopra, accompagna tutta la durata della sfida in quanto il docente è chiamato ad osservare i processi messi in atto dagli alunni e l'evolversi del percorso risolutivo, guidandolo per il raggiungimento degli obiettivi e dei contenuti previsti; in questo senso la valutazione diviene un momento fondamentale valorizzante e qualificante dell'intero percorso¹¹.

Pur non avendo abbandonato completamente la lezione frontale¹², sto sperimentando da diverso tempo le nuove possibilità offerte dalle tecnologie per avvicinare i ragazzi, utilizzando i loro linguaggi e i loro mezzi di apprendimento più efficaci, sia con lavori singoli che a gruppi, anche in modalità *flipped*; in questo modo ricavo maggiore partecipazione soprattutto da parte di quegli studenti che, a causa del proprio retroterra culturale, sarebbero altrimenti esclusi da un apprendimento di tipo trasmissivo.

¹¹ Va previsto a priori, e con precisione, quanto debba durare ogni sfida rimanendo tuttavia flessibili ad accogliere inevitabili imprevisti e rallentamenti come opportunità di crescita e approfondimento e non già come perdita di tempo.

¹² Non credo negli assolutismi: ogni insegnante deve trovare il proprio *modus operandi*, facendo sintesi di tutte le proposte offerte nel campo della didattica e adottando quelle che sente maggiormente nelle proprie corde e ritiene più efficaci per i propri ragazzi e i mezzi a disposizione. In questo senso la lezione frontale, che comunque non ritengo più rispondere alle esigenze delle generazioni attuali, non è da me del tutto abbandonata, ma utilizzata per quegli aspetti verso i quali la reputo più efficace o per i quali non riesco a trovare altre modalità per me più vincenti. Anche la modalità *flipped* a mio avviso, come ogni altra proposta, va adottata non in assoluto e unicamente ma selezionandola per quegli argomenti e quei lavori verso i quali meglio si presta, magari rielaborandola in una versione più personale, più a misura del docente che la deve attuare.

Analisi dei punti di debolezza

L'innovazione che intendo sperimentare presenta inevitabilmente dei punti di debolezza che in parte riconosco io stesso, o che mi sono stati evidenziati anche da adolescenti, preadolescenti e colleghi, con i quali mi sono confrontato. Li sintetizzo nella tabella di seguito:

RISCHIO	OSSERVAZIONI
L'assenza di un voto numerico demotiva l'alunno, a esso ancora troppo legato, rischiando di inibire impegno e risultati;	Forse può essere vero per alcuni, ma sono certo che sperimentando una valutazione senza voti, soprattutto quando essa sarà a regime, gli studenti potranno apprezzarla non avvertendo come un peso le aspettative degli adulti (docenti e famiglia), aspettative che limitano l'apprendimento al solo raggiungimento di un numero; in questo modo l'ansia dei ragazzi potrebbe ridursi
l'autovalutazione diventa troppo soggettiva e poco sincera;	avendola già sperimentata, ritengo invece che l'autovalutazione stimoli l'obiettività poiché quando un ragazzino è chiamato a vestire i panni del valutatore di sé stesso, soprattutto se ha già visionato per confronto i lavori altrui e le valutazioni dei pari, osserva il proprio lavoro con occhio più critico cercando il giusto collocamento negli indicatori; certamente però l'autovalutazione va educata;
necessariamente si dedica molto tempo alla valutazione, soprattutto all'inizio, e meno alla didattica curricolare;	vero; è per questo che gli argomenti curricolari vanno selezionati con cura ad inizio anno per concentrarsi unicamente su quelli ritenuti essenziali e fondamentali per il raggiungimento delle competenze al termine del triennio, e perché quelli non affrontati possano essere appresi dai ragazzi successivamente nel secondo grado di scuola con minime difficoltà. Ad ogni modo, quanto denunciato dalla critica è vero soprattutto all'inizio della sperimentazione; man mano che la classe procede nell'esperienza, gli automatismi diventano collaudati e azzarderei routinari, permettendo quindi alla didattica di procedere più celermente;
la valutazione senza voto affiancata a una didattica più inclusiva, laboratoriale, di gruppo, più pratica, può essere vissuta come gioco e quindi presa "sottogamba";	sì, è possibile ma... non è forse vero che il sogno di tutti i bambini è quello di imparare giocando? Io almeno sarei stato grato ad una scuola che mi avesse insegnato a imparare attraverso il "gioco";
troppe rubriche possono inibire la partecipazione dei docenti, vedendo in esse un carico di lavoro eccessivo e non giustificato dal fine, non tanto per la loro stesura quanto per la visione di tutte le rubriche dei ragazzi.	vero; magari inizialmente la valutazione con rubriche può essere fatta solo dal docente per evitare di avere in mano troppo materiale; successivamente si possono selezionare alcuni argomenti su cui sperimentare appieno i tre livelli di valutazione con le rubriche (docente, <i>peer</i> , <i>self-evaluation</i>); potrebbe essere d'aiuto stilare una rubrica "generica" adattabile ad ogni argomento, mantenendo gli aspetti di condivisione, revisione, e rielaborazione con la classe.

Indicatori di successo

Contributo alla verifica positiva del progetto lo forniranno:

- questionari famiglie (di verifica/gradimento)
- valutazioni docenti coinvolti direttamente e indirettamente del consiglio di classe (eventualmente anche con apposito questionario di gradimento)
- feedback alunni durante l'anno e soprattutto in occasione della sintesi finale per arrivare al voto non come misura ma come indicatore
- risultati ricavati dalle rubriche valutative in corso d'anno e dall'accumularsi di valutazioni prevalentemente positive.

Bibliografia

Davide Tamagnini, 2016, SI PUÒ FARE

Graziano Cecchinato – Romina Papa, 2016, FLIPPED CLASSROOM: UN NUOVO MODO DI INSEGNARE ED APPRENDERE

Michele Pellerey, 2010, COMPETENZE: CONOSCENZE, ABILITÀ, ATTEGGIAMENTI.

Ringraziamenti

Ringrazio di cuore Cristina e Valentina, mie carissime colleghe di Lettere, per le precise correzioni nella forma, e Davide per la pazienza e la disponibilità al confronto e i preziosi consigli e suggerimenti.

Ringrazio la mia Dirigente Paola per aver creduto fin da subito in questo lavoro dandomi la spinta necessaria per svilupparlo, e tutti i miei colleghi che avranno voglia di lasciarsi coinvolgere e vorranno lanciarsi con me in questa nuova avventura; come dice il mio carissimo amico Davide, cambiare la scuola *si può fare!*