

## From system evaluation to teaching. A case study

### Dalla valutazione di sistema alla didattica. Uno studio di caso

---

Silvia Martini<sup>a</sup>, Emilia Restiglian<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> MIUR Istruzione, [silvia.martini@comprensivodinove.edu.it](mailto:silvia.martini@comprensivodinove.edu.it)

<sup>b</sup> Università degli Studi di Padova, [emilia.restiglian@unipd.it](mailto:emilia.restiglian@unipd.it)

#### Abstract

---

Starting from the decrease of Italian students' average reading score (Invalsi, 2015b) and from the priority highlighted by the Marostica School (Vicenza) to reduce the variance in the standardized tests results Invalsi, a case study was carried out in a primary school (fourth and fifth grade). This case study aimed at investigating the link between system evaluation and teaching through the development of educational modules that meet the students' needs (Castoldi & Chiosso, 2017; Galliani, 2015; Roncaglia, 2018). Findings showed that it is possible to go beyond the "teach to test" approach by designing interventions promoting human growth and pupils' well-being, while taking into account the skills assessed in the tests, adopting a context-oriented perspective (De Rossi, 2017). The RAV should therefore be a mutual contract, respectful for the children, to promote and develop citizenship skills.

**Keywords:** school system evaluation; teaching; learning quality; case study.

#### Abstract

---

A partire dalla diminuzione della media del punteggio di lettura degli studenti italiani (Invalsi, 2015b), e dalla priorità individuata dall'Istituto Comprensivo di Marostica (Vicenza) di ridurre la varianza negli esiti delle prove standardizzate Invalsi, è stato condotto uno studio di caso in una classe quarta e quinta primaria per indagare la questione del legame tra valutazione di sistema e didattica tramite la costruzione di percorsi che rispondano ai bisogni degli studenti (Castoldi & Chiosso, 2017; Galliani, 2015; Roncaglia, 2018). I risultati evidenziano come sia possibile superare l'ottica *teach to test* attraverso una progettazione che, pur tenendo conto delle competenze valutate nelle prove, sia finalizzata alla crescita umana e al benessere degli alunni, in prospettiva context-oriented (De Rossi, 2017). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) va inteso, pertanto, come un patto reciproco e rispettoso dei ragazzi, per promuovere e sviluppare competenze di cittadinanza.

**Parole chiave:** valutazione del sistema scuola; didattica; qualità degli apprendimenti; studio di caso.

---

<sup>1</sup> L'indagine è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori, tuttavia Martini ha curato, in particolare, i paragrafi 1 e 3 e Restiglian il paragrafo 2.

## 1. Contestualizzazione teorica

Uno degli aspetti preminenti del Sistema Nazionale di Valutazione (D.P.R. n. 80/2013) è l'autovalutazione delle scuole che presuppone un'analisi critica del proprio funzionamento ed è finalizzata a definire un modello interno di qualità che può orientare interventi migliorativi e comportamenti professionali dei soggetti coinvolti. L'autovalutazione è un processo interno che dovrebbe permettere ai soggetti coinvolti di sentirsi parte del processo di valutazione stessa, tenendo conto della molteplicità dei punti di vista. Essa si esprime nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) che dall'anno scolastico 2014-2015 ogni istituto è chiamato a stendere annualmente sulla base dei fattori di qualità ritenuti significativi dalle singole scuole secondo un approccio bottom up. Partendo dai bisogni, ogni istituto scolastico può governare e gestire dal basso il processo di valutazione passando da una valutazione intesa come processo da subire a una valutazione intesa come processo da agire (Castoldi & Chiosso, 2017) in cui le scuole non sono solo oggetto di valutazione ma diventano esse stesse soggetti che valutano la propria progettualità e la qualità delle proprie azioni professionali. L'autovalutazione permette inoltre di controllare le proprie azioni progettuali per utilizzarle come strumenti di orientamento nella propria identità formativa (Galliani, 2015).

La dimensione degli *esiti* contenuta nel RAV si riferisce al successo formativo di ogni alunno declinato in risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate nazionali e competenze chiave e di cittadinanza. Le prove standardizzate nazionali sono gestite come è noto da Invalsi e il quadro di riferimento è collegato alle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) e alle Competenze chiave europee (Raccomandazione UE2006/962/CE) con la finalità primaria di restituire a ciascuna scuola le informazioni necessarie ad un esercizio comparativo e longitudinale. L'analisi degli esiti, infatti, offre alle scuole un patrimonio informativo molto ricco ed articolato che restituisce elementi essenziali per la riflessione didattica e la conseguente progettazione di azioni di miglioramento concrete da includere nel Piano di Miglioramento (Robasto, 2017a).

Per quanto riguarda la lettura, le prove Invalsi si basano sul concetto di literacy di lettura che significa comprendere, usare, riflettere e impegnarsi con testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare la propria conoscenza e il proprio potenziale, e partecipare alla società (Invalsi, 2015a). Non si tratta, dunque, di semplice comprensione e decodifica, bensì di interpretazione, che implica comprensione, uso e riflessione sull'informazione per scopi personali e sociali, e che comporta un ruolo attivo e interattivo del lettore. Come scrive Cisotto (2006) "l'abilità di leggere e comprendere un testo rappresenta un'acquisizione fondamentale nella vita di ogni individuo, perché in una società alfabetizzata molti apprendimenti passano attraverso la capacità di leggere, comprendere e studiare testi" (p. 99). Si tratta, pertanto, di una capacità trasversale, implicata in diversi ambiti disciplinari, e di una competenza di cittadinanza attiva. La literacy in lettura presuppone quindi il superamento di una visione scolastica verso un approccio didattico che, attraverso l'avvicinamento alla lettura, offra agli allievi l'opportunità di crescere come persone.

La literacy è parte integrante anche dell'indagine internazionale PISA (Programme for International Student Assessment), intesa anche qui come padronanza del soggetto di un determinato dominio culturale adeguato da consentire una partecipazione attiva alla vita sociale. La fascia d'età, gli studenti quindicenni, è particolarmente significativa perché si tratta di ragazzi che hanno concluso il loro percorso nella scuola di base e la prospettiva dell'analisi si basa su una concezione dinamica nella prospettiva del *longlife learning* che supera un'impostazione meramente scolastica.

I dati emersi dall'ultima ricerca OECD-PISA (Invalsi, 2015b) nell'ambito della lettura rilevano tuttavia un divario tra i Paesi *best performing* (prevalentemente settentrionali e occidentali) e quelli *worst performing* (meridionali e orientali). Tra il 2012 e il 2015 la media del punteggio di lettura degli studenti europei è sceso e l'Italia non risulta in tendenza positiva (Invalsi, 2015b). Meno allarmanti sono i risultati delle prove IEA-Pirls (Invalsi, 2016) che coinvolgono gli studenti di nove e dieci anni, nei quali l'Italia si attesta sopra la media dei Paesi coinvolti, pur con notevoli differenze interne. De Mauro (2014), per contro, sottolinea risultati non confortanti sui livelli di decodifica e di comprensione di testi scritti da parte degli studenti di oggi. I dati Istat più recenti (2017) fotografano una situazione complicata che nel corso degli anni si sta confermando: più della metà degli italiani di sei anni e più non legge neppure un libro annualmente durante il tempo libero, mentre è piuttosto consistente la percentuale di lettori deboli o occasionali. Le cause sono molteplici e interconnesse e talora sono legate alle competenze digitali dei ragazzi che possono stimolare un'attenzione frammentata. Come afferma Blezza Picherle (2013), essi "faticano a seguire la sequenzialità narrativa, si annoiano e si distraggono facilmente, colgono a grandi linee la trama, interessati a sapere soprattutto come va a finire" (p. 29). Il curriculum di italiano richiede oggi una riflessione profonda, che consideri i cambiamenti socio-culturali connotati dalla multimodalità e dallo sviluppo tecnologico (Pentucci et al., 2017). Diventa quindi imprescindibile cogliere le potenzialità dei cosiddetti nativi digitali, che proprio grazie alle fruizioni medialità in cui sono immersi, hanno un'elevata competenza interpretativa, con il bagaglio di sensazioni, implicite ed evocazioni che porta con sé. Solo dando loro il diritto di scegliere le letture, e rendendoli interpreti attivi delle narrazioni, i percorsi di promozione della lettura potranno essere realmente efficaci.

Tra i progetti attuati negli ultimi anni per tentare di avvicinare bambini e giovani alla lettura c'è il progetto triennale *The Living Book* (TLB, settembre 2016 - agosto 2019) cui partecipano istituzioni provenienti da sei Paesi europei. Il progetto mira a combinare lettura e creatività digitale, coinvolgendo studenti dai nove ai quindici anni di età: i ragazzi partecipano, trasformano e ampliano ciò che leggono applicando le competenze digitali, collaborando con i compagni, sviluppando le capacità di lettura e dunque impegnandosi di più nella lettura. Il progetto cerca di superare le sfide derivate dai dati dell'ultimo rapporto OECD-PISA (Invalsi, 2015b), prendendo in considerazione i nuovi ecosistemi digitali che modellano gli ambienti informazionali e di apprendimento delle nuove generazioni. Secondo Roncaglia (2018), nell'ecosistema digitale, a differenza dei media tradizionali, in cui coesistono contenuti granulari e contenuti complessi e strutturati (come il libro), prevalgono contenuti frammentati e granulari, la cui complessità è limitata al livello orizzontale; la sfida per le nuove generazioni è di ri-acquisire le competenze richieste dalla complessità verticale e strutturata, estendendole dal tradizionale al nuovo ecosistema digitale. Nel progetto TLB l'obiettivo è quello di collegare l'abitudine di leggere contenuti testuali complessi con il panorama dei media digitali e gli strumenti di apprendimento digitale, già utilizzati dagli studenti. Esso promuove lo sviluppo di gruppi di lettura, ovvero gruppi di persone che decidono di condividere il loro piacere di leggere e si incontrano periodicamente per discutere insieme su un comune libro letto; la scelta dei libri e dei contenuti da leggere è basata su interessi, motivazioni e preferenze dei lettori.

Accanto alla literacy, sempre più importante sta diventando l'acquisizione di competenze di cittadinanza, da promuovere fin dalla scuola dell'infanzia nell'ottica dell'apprendimento permanente. Nel documento MIUR (2018) *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, ad esempio, viene posta particolare attenzione all'educazione alla cittadinanza, che vede lo studente costruttore attivo e partecipe della propria conoscenza, il quale, attraverso il dialogo con insegnanti e compagni può riflettere, interpretare e valutare la realtà. Il

Consiglio d'Europa già nel 2006 (Raccomandazione 2006/962/CE) aveva indicato le competenze, abilità e conoscenze che le persone dovrebbero sviluppare nel corso della formazione di base, per consentire una corretta convivenza democratica. Tali competenze sono coerenti con la nuova Raccomandazione 2018/C 189/01 che presenta le competenze per l'apprendimento permanente, citate anche nelle *Indicazioni Nazionali* come *orizzonte di riferimento*.

Dal punto di vista metodologico, le competenze chiave costituiscono oggi una cornice in cui inserire le competenze culturali delle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri. Tutti gli apprendimenti, infatti, dovrebbero contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche.

Sono molti gli istituti scolastici che hanno posto tra le priorità e gli obiettivi di miglioramento del RAV quella di aumentare i risultati degli studenti nelle prove Invalsi di lettura (Bertolini, 2018). A partire da questo e da tutte le considerazioni fatte finora è stata sviluppata la ricerca che viene di seguito presentata.

## **2. La ricerca**

### **2.1. Contesto e metodologia di lavoro**

Nell'ottica di dimostrare il legame tra la valutazione di sistema e la didattica è stata avviata una ricerca mediante studio di caso che ha analizzato il progetto specifico TLB prima descritto. La ricerca ha coinvolto una classe quarta e una classe quinta di un Istituto Comprensivo Statale della provincia di Vicenza per un totale di 36 alunni, di cui 19 maschi e 17 femmine.

Lo svolgimento del progetto ha costituito uno dei percorsi ipotizzati per rispondere ad una priorità indicata nel piano di miglioramento dell'istituto e relativa a ridurre ulteriormente la varianza all'interno delle classi, sviluppando al contempo competenze di cittadinanza attraverso metodologie innovative e opportune strategie didattiche, per favorire apprendimenti significativi, con particolare attenzione agli aspetti inclusivi inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2016-2019.

Ci si è serviti dello studio di caso, in quanto esso permette di superare la dicotomia tra ricerca qualitativa e quantitativa per indagare relazioni, cause effetti ed inferenze che si realizzano nella realtà per leggerla, interpretarla e comprenderla in modo olistico e sistemico (Felisatti & Mazzucco, 2013). Nello specifico, lo studio di caso ha incluso un intervento per rispondere ad un problema concreto manifestato in un contesto educativo (la scuola primaria nel vicentino) al fine di introdurre un miglioramento prevedendo, accanto all'osservazione, l'introduzione di un intervento pianificato, attuato e verificato nella sua efficacia attraverso un processo che porta a controllare il grado di risoluzione del problema e a ridefinirne le caratteristiche.

Lo scopo della ricerca è stato di valutare se l'intervento svolto potesse rispondere ai bisogni emersi nel RAV dell'istituto e in particolare se, attraverso gli incontri, fosse stato promosso lo sviluppo di information literacy e le competenze di cittadinanza.

### **2.2. Il percorso di ricerca**

La ricerca si è sviluppata nei mesi di gennaio-aprile 2018 e si è avvalsa di diversi strumenti che hanno garantito la ricorsività tra introspezione e condivisione: il questionario agli alunni, l'intervista, il focus group, la discussione collettiva e l'intervista ai testimoni privilegiati.

Il questionario è stato rivolto ai ragazzi che lo hanno completato in due momenti: prima dell'inizio dell'intervento e a conclusione dello stesso, in modo da rilevare se vi fossero stati cambiamenti a fronte degli incontri svolti. Per la definizione delle domande, è stato condotto uno studio preliminare su altre ricerche (Clarke, 2013; The reading circle). Il questionario è costituito di 24 domande a risposta multipla e nella seconda somministrazione è stata aggiunta una domanda aperta.

Il focus group con i genitori è stato realizzato a conclusione del percorso, in due giornate diverse per le due classi, con la presenza di un assistente nel ruolo di osservatore. I temi discussi sono stati finalizzati a far emergere riflessioni riguardo il contenuto dei libri letti, il lavoro di gruppo e su come il progetto potesse contribuire a potenziare competenze di lettura e cittadinanza.

La conversazione collettiva con i ragazzi è avvenuta nel corso dell'ultimo incontro: era importante, infatti, avere un feedback rispetto alla loro percezione delle attività svolte, oltre che rispetto agli obiettivi di ricerca, emersi nel questionario.

L'intervista non strutturata alle due insegnanti di classe si è sviluppata a partire da un'unica domanda (la richiesta di un feedback rispetto al percorso svolto e le competenze attivate, o non attivate, durante gli incontri), seguendo lo schema dell'intervista libera, avendo prestabilito solo il tema e i punti fondamentali da approfondire.

Per l'intervista ai testimoni privilegiati sono stati contattati due esperti nel campo della lettura e delle competenze di cittadinanza, il professor Roncaglia (rappresentante dell'associazione culturale Forum del libro, partner del progetto TLB) e la professoressa Cisotto.

In seguito agli incontri di formazione destinati agli insegnanti delle scuole partecipanti al progetto, è stato portato avanti l'intervento in classe mediante attività cooperative, lavori in piccolo gruppo e formazione di gruppi di lettura. La formazione degli insegnanti ha permesso una riflessione sui contesti, sull'agire didattico, sulle caratteristiche degli alunni e un collegamento con le innovazioni didattico-disciplinari provenienti dalla ricerca accademica e didattica (Camizzi & Perrone, 2017). Durante l'intervento sono state valorizzate le nuove tecnologie, con l'intenzione di educare il senso critico, l'immaginazione e la capacità di ricerca dei ragazzi. Esso si è articolato in tre fasi per un totale di otto incontri: la selezione del libro, la lettura e la successiva condivisione. Gli alunni hanno svolto le attività proposte in piccoli gruppi, in base ai loro interessi di lettura, e, grazie anche all'utilizzo delle nuove tecnologie, hanno esplorato e approfondito i libri scelti da loro, condividendo i loro pensieri in conversazioni e discussioni di gruppo. Hanno inoltre potuto sperimentare il catalogo online della rete delle biblioteche vicentine, richiedendo il prestito dei libri direttamente dal sito con le loro tessere. Infine, hanno condiviso con i loro compagni le riflessioni e le emozioni sulle letture, riportate anche nei loro diari di bordo, che contenevano immagini, parole e frasi per loro significative. I ragazzi hanno adottato diverse strategie di interpretazione, ampliando in tal modo la conoscenza di situazioni testuali ed esperienze letterarie, e migliorando così le loro competenze di comprensione e le loro abilità sociali. A conclusione del percorso, i ragazzi hanno avuto l'opportunità di incontrare un'esperta che ha ispirato la loro creatività: gli alunni hanno realizzato nuovi libri, costruiti a partire dai loro pensieri e dalle loro sensazioni, per questo

realmente significativi ed autentici. Insieme, i ragazzi hanno dato vita al circolo virtuoso per cui, quando si legge bene, si tende a leggere di più e a divertirsi leggendo.

### 2.3. L'analisi dei dati

Mettendo a confronto le informazioni ricavate dal questionario iniziale e da quello finale somministrato agli alunni, sono emersi alcuni dati interessanti.

È aumentato il numero di alunni che leggono un libro o più alla settimana (da 8 a 10) e il numero di bambini che leggono un libro ogni 14 giorni (da 6 a 7); è diminuito il numero di alunni che leggono un libro al mese (da 13 a 11) e diminuito il numero di alunni che legge meno di un libro al mese (da 9 a 7).

Per le domande che seguono, poste su scala di frequenza (1. Mai, 2. Quasi mai, 3. Qualche volta, 4. Spesso, 5. Molto spesso) l'analisi dei dati è stata compiuta fornendo la media, per comprendere meglio l'esito del progetto, e la percentuale di scostamento, per verificare l'eventuale cambiamento.

Come si può vedere dalla Figura 1, la lettura nel tempo libero è generalmente aumentata, sia nelle due classi, sia tra i generi interni alla classe e tra le classi. Analizzando i dati delle due classi insieme si osserva, infatti, un aumento della media di lettori nel tempo libero e uno scostamento tra il 6,2 e il 7,1%.

4 <sup>a</sup> ante	4 <sup>a</sup> post	scost %	4 <sup>a</sup> femmine ante	4 <sup>a</sup> femmine post	scost %	4 <sup>a</sup> maschi ante	4 <sup>a</sup> maschi post	scost %
2,65	2,88	8,7%	2,90	3,10	6,9%	2,29	2,57	12,2%
5 <sup>a</sup> ante	5 <sup>a</sup> post	scost %	5 <sup>a</sup> femmine ante	5 <sup>a</sup> femmine post	scost %	5 <sup>a</sup> maschi ante	5 <sup>a</sup> maschi post	scost %
3,89	4,11	5,7%	3,71	4,00	7,8%	4,00	4,17	4,3%
4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> post	scost %	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> femmine ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> femmine post	scost %	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> maschi ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> maschi post	scost %
3,31	3,53	6,6%	3,24	3,47	7,1%	3,37	3,58	6,2%

Figura 1. Lettura nel tempo libero.

Come evidenzia la Figura 2, sono aumentati i ragazzi che trovano a scuola i libri che leggono, con un significativo scostamento del 20,6%, a dimostrazione della importanza delle biblioteche scolastiche nel costruire percorsi di apprendimento motivanti di promozione della lettura.

Nella Figura 3 si nota un generale aumento di ragazzi che trovano importante condividere le impressioni ed emozioni suscitate dai libri. Si può osservare, infatti, un aumento della media di bambini che attribuiscono valore alla condivisione e un conseguente aumento dello scostamento che si assesta, considerando le due classi insieme, nella percentuale di 8,5.

Dall'analisi dei dati illustrati nella Figura 4 si evince che in classe quarta, a seguito dell'intervento, è aumentato il numero di bambini che legge più di un libro a settimana (da 2 a 3), è rimasto costante il numero di bambini che legge un libro ogni 15 giorni (3), è aumentato il numero di bambini che legge un libro al mese (da 3 a 4) ed è diminuito il numero di bambini che legge meno di un libro al mese (da 9 a 7).



4 <sup>a</sup> ante	4 <sup>a</sup> post	scost %	4 <sup>a</sup> femmine ante	4 <sup>a</sup> femmine post	scost %	4 <sup>a</sup> maschi ante	4 <sup>a</sup> maschi post	scost %
2,59	3,00	15,8%	2,50	2,90	16,0%	2,71	3,14	15,9%

5 <sup>a</sup> ante	5 <sup>a</sup> post	scost %	5 <sup>a</sup> femmine ante	5 <sup>a</sup> femmine post	scost %	5 <sup>a</sup> maschi ante	5 <sup>a</sup> maschi post	scost %
2,11	2,63	24,6%	2,29	2,43	6,1%	2,00	2,75	37,5%

4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> post	scost %	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> femmine ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> femmine post	scost %	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> maschi ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> maschi post	scost %
2,33	2,81	20,6%	2,41	2,71	12,4%	2,26	2,89	27,9%

Figura 2. Lettura libri disponibili a scuola.

4 <sup>a</sup> ante	4 <sup>a</sup> post	scost %	4 <sup>a</sup> femmine ante	4 <sup>a</sup> femmine post	scost %	4 <sup>a</sup> maschi ante	4 <sup>a</sup> maschi post	scost %
3,12	3,47	11,2%	2,90	3,00	3,4%	3,43	4,14	20,7%

5 <sup>a</sup> ante	5 <sup>a</sup> post	scost %	5 <sup>a</sup> femmine ante	5 <sup>a</sup> femmine post	scost %	5 <sup>a</sup> maschi ante	5 <sup>a</sup> maschi post	scost %
3,89	4,16	6,9%	3,71	4,43	19,4%	4,00	4,00	0,0%

4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> post	scost %	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> femmine ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> femmine post	scost %	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> maschi ante	4 <sup>a</sup> + 5 <sup>a</sup> maschi post	scost %
3,53	3,83	8,5%	3,24	3,59	10,8%	3,79	4,05	6,9%

Figura 3. Condivisione emozioni lettura.

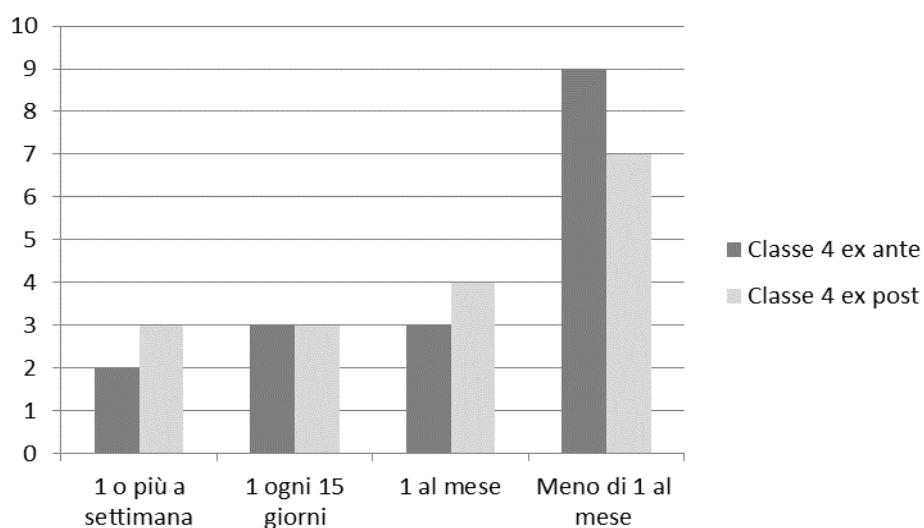


Figura 4. Libri letti in classe quarta.

L'analisi dei dati della classe quinta, evidenziati in Figura 5, dimostra che a seguito dell'intervento è aumentato il numero di bambini che legge un libro o più a settimana (da 6 a 7), è aumentato il numero di bambini che legge un libro ogni 15 giorni (da 3 a 4) ed è diminuito il numero di bambini che legge un libro ogni mese (da 10 a 8).

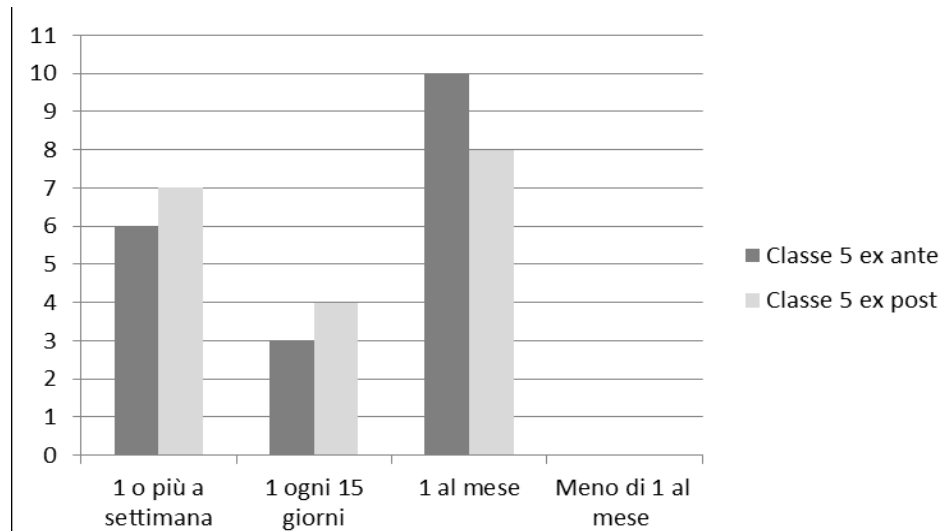


Figura 5. Libri letti in classe quinta.

Nella versione integrale della ricerca è stata analizzata anche la varianza nei generi interna alle classi, la quale ha confermato gli esiti sopra descritti. In particolare, è rilevante sottolineare quanto ad essere cambiate significativamente non siano state le abitudini dei cosiddetti lettori forti, quanto quelle dei ragazzi che leggevano meno (un libro al mese o meno di un libro al mese).

La conversazione collettiva si è focalizzata su quattro domande: con quale parola chiave puoi definire il percorso? Che cosa è stata per te la lettura? Quale attività ti è piaciuta di più? Quale attività ti è piaciuta di meno?

Tra le parole chiave utilizzate per definire il percorso ci sono: *collaborazione-gruppo* (sei bambini), *libro-lettura* (cinque bambini), alcuni aggettivi come bello e interessante (cinque bambini). La lettura è stata soprattutto avventura-fantasia-viaggio (nove bambini) e lavoro di squadra-stare insieme (sei bambini) mentre leggere in gruppo è l'attività che è piaciuta di più assieme a lavorare al computer-entrare nella rete delle biblioteche (entrambe sei bambini). Diversi bambini hanno risposto che le idee di tutti, messe insieme, fanno nascere idee ancora più belle, a dimostrazione della consapevolezza delle potenzialità della cooperazione; dalle risposte dei ragazzi è emerso inoltre il piacere di leggere, che rimanda alla dimensione affettiva della lettura, e alla lettura condivisa perché *in gruppo si legge meglio e leggere diventa più bello*. Infine i ragazzi erano entusiasti di poter utilizzare in modo costruttivo il digitale a scuola.

Non ci sono attività che sono piaciute di meno ai bambini, se non il fatto di dover restituire il libro (tre bambini).

Nel focus group con i genitori sono state poste le seguenti questioni: che cosa hanno raccontato i bambini rispetto al progetto? C'è qualche attività che è loro piaciuta o non piaciuta? Quali le possibili riflessioni sul lavoro di gruppo? Come sono state potenziate le



competenze di lettura? Al focus group hanno partecipato 16 genitori su 36 (44,4% sul totale).

I bambini hanno raccontato ai genitori del lavoro di gruppo (dieci risposte), del loro interesse ed entusiasmo nel leggere (sette risposte) e delle attività svolte (quattro risposte).

L'attività che i bambini hanno raccontato essere piaciuta di più è quella svolta al computer (sei risposte) seguita dalla ricerca di immagini e parole del libro e dal prestito online (quattro risposte ciascuna).

Secondo tutti i genitori il lavoro di gruppo è stato vissuto positivamente dai bambini (quattordici risposte). Hanno anche evidenziato come venga fatto troppo poco a scuola, nonostante le potenzialità, (tre) e la difficoltà ad accordarsi tipica di un lavoro del genere (due).

Le competenze di lettura sono state sviluppate soprattutto tramite il piacere di leggere (sei genitori) e l'importanza della condivisione delle idee sul libro (quattro genitori).

Secondo tutti i genitori le competenze di cittadinanza sono state potenziate tramite la condivisione di idee, decisioni e materiali e tramite la partecipazione attiva. Tutti sono stati concordi nel voler proporre il progetto anche l'anno successivo, a partire dalla prima classe.

Durante l'intervista le insegnanti hanno espresso le loro riflessioni riguardo a quanto i ragazzi avessero letto in modo molto approfondito il libro, a quanto avessero apprezzato il lavoro di gruppo, dando loro la possibilità di esprimersi, dire la loro opinione, potenziando capacità organizzative e comunicative. Inoltre hanno apprezzato che gli alunni più sicuri fossero riusciti a coinvolgere i compagni in difficoltà, fungendo da ancore. Entrambe le insegnanti hanno sottolineato gli aspetti positivi dell'informatica, vissuta in forma attiva e collaborativa. In conclusione, hanno sottolineato quanto il progetto possa aumentare oltre che le competenze di lettura, anche il pensiero critico e la cooperazione.

I testimoni privilegiati hanno sottolineato quanto l'utilizzo della lettura aumentata, come strumento di collegamento sistematico fra la lettura e la rete, possa fungere da molla motivazionale per incentivare la lettura di libri in generazioni che vedono nella rete il principale contesto informativo di riferimento. Nel contempo, aiuta a collegare l'informazione prevalentemente granulare e frammentata della rete alla forma libro, veicolo di testi più complessi e strutturati. Inoltre è emerso che il progetto è in linea con la necessità di orientare gli obiettivi scolastici verso gli obiettivi personali dei ragazzi, permettendo loro di conquistare progressivamente da un lato autonomia nella lettura, dall'altro la capacità di condividere ciò che si capisce e il senso della lettura, dall'altro ancora la motivazione alla lettura.

#### **2.4. Discussione**

A seguito dell'analisi dei dati, è stato compiuto un percorso interpretativo, fornendo una chiave di lettura critica al percorso di ricerca, riannodando componenti sperimentali e teoriche, secondo il principio che "se alla teoria ci si rivolge per legittimare l'esperimento, alla teoria occorre rivolgersi per dare credibilità piena all'evento sperimentale" (Paparella, 2000, p. 295).

Una parola chiave emerge da tutti gli attori della ricerca ed è quella del *piacere* nello svolgere le attività proposte nel corso del progetto. Tutti i partecipanti hanno riportato riflessioni rispetto al piacere provato (i bambini), percepito (le famiglie e le insegnanti), pensato (i testimoni privilegiati). Cisotto, in particolare, parla di obiettivi scolastici che

diventano personali, mentre Roncaglia discute di immersione dei ragazzi nell'ambiente digitale. Citando Rodari (1964): "Val la pena che un bambino impari piangendo quel che può imparare ridendo?" (p. 3) ci agganciamo a quanto la scienza ha evidenziato nel corso degli anni sul ruolo fondamentale delle emozioni nei processi di apprendimento. Lucangeli (2017) suggerisce di insegnare con il sorriso: gli insegnanti dovrebbero porsi come mediatori di benessere nell'apprendimento di elementi complessi, lavorando per ottenere un apprendimento caldo. Se i bambini percepiscono emozioni calde, dette *warm cognitions*, imparano ottenendo il meglio da sé stessi. Quando si è felici, infatti, l'intelligenza funziona al meglio.

Un altro dato che emerge in tutta la sua rilevanza è il fattore gruppo nelle sue molteplici potenzialità, considerato in modo molto positivo da tutti i partecipanti alla ricerca. Perrenoud (2002) consiglia agli insegnanti di scommettere sulla cooperazione tra gli alunni. Si rafforza l'idea, già di Bruner (2001), che attraverso l'azione comune tra pari si possa giungere al significato profondo delle cose e ad offrire un ambiente favorevole all'esperienza di vita in cui il bambino cresce con gli altri. I bambini, che hanno risposto che le idee di tutti messe insieme fanno nascere idee ancora più belle; la mamma che ha un figlio che presenta alcune difficoltà, che testimonia quanto lavorare in gruppo aumenti l'autostima e la sensazione di autoefficacia del figlio; le insegnanti, che raccontano di aver visto un coinvolgimento di tutti gli alunni, grazie anche al supporto di alcuni bambini che fungevano da ancora, motivando gli altri; le considerazioni di Cisotto nel corso dell'intervista in cui parla di acquisizione graduale dell'autonomia grazie alla condivisione, vanno proprio in questa direzione, promuovendo la zona di sviluppo prossimale vygotskijana.

Si evidenzia, inoltre, nelle risposte di tutti, l'importanza delle nuove tecnologie per il processo di apprendimento. A molti ragazzi è piaciuto svolgere le attività al computer; i genitori hanno riportato l'entusiasmo dei loro figli nell'utilizzo del digitale a scuola; le insegnanti hanno apprezzato l'approccio alle tecnologie promosso dal progetto; Roncaglia ha, infine, esposto perché è così importante integrare i media digitali, emblema dell'informazione frammentata, con il libro, simbolo della complessità. Anche se sussistono rischi che le nuove tecnologie possano ridurre l'orizzonte esperienziale di bambini e insegnanti (Conte, 2018), esse, per contro, possono rappresentare anche un'opportunità per aumentare l'esperienza degli alunni (Roncaglia, 2018). Tra le Nuove Raccomandazioni (2018/C 189/01) sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, le competenze digitali, insieme alle competenze alfabetiche e matematiche, sono divenute competenze di base (non più trasversali, come nella Raccomandazione 2006/962/CE). Si rende necessario, pertanto, che gli insegnanti integrino diversi approcci di istruzione e formazione per sviluppare l'apprendimento.

Altro elemento chiave emerso nella ricerca è, inevitabilmente, la lettura. Dalle risposte dei ragazzi è emerso il piacere di leggere, che rimanda alla dimensione affettiva della lettura di cui parla Levorato (2000); gli alunni, inoltre, raccontano che è aumentato il loro desiderio di leggere, e di leggere meglio, sentendosi *più uniti al libro*. Ciò fa comprendere quanto il progetto abbia promosso la ricorsività del *reading circle* di Chambers (2011), per cui quando si legge bene, si tende a leggere di più e a divertirsi leggendo. Gli aspetti motivazionali hanno contribuito ad aumentare la consapevolezza metacognitiva dei ragazzi, che hanno così potuto monitorare attivamente la propria comprensione (Castellana & Giacomantonio, 2018). I genitori, inoltre, hanno affermato di avere visto, nel comportamento dei ragazzi, un rinnovato interesse per i libri ed entusiasmo nel leggere il libro scelto insieme. Le insegnanti hanno espresso le loro riflessioni riguardo al fatto che i

ragazzi fossero *entrati* nel libro e ne avessero *scavato in profondità* i significati. Questo garantirebbe comprensione, interpretazione e valutazione, che caratterizza l'obiettivo delle prove Invalsi. Secondo Roncaglia è proprio grazie al libro e alla sua forma complessa e strutturata che i ragazzi possono riconquistare la capacità di produrre e gestire, anche in digitale, tali informazioni, concludendo che “per fare le scelte giuste sarà importante, su pagine di carta o di bit, continuare a leggere” (Roncaglia, 2018, p. 246). Nelle risposte date dai ragazzi al questionario è evidente il cambiamento che si è verificato rispetto al loro atteggiamento nei confronti della lettura: hanno letto di più, si sono confrontati di più con i compagni riguardo ai libri, hanno trovato a scuola più libri, hanno preso parte a gruppi di lettura, hanno esplorato le nuove tecnologie come *espansione* del libro stesso. La partecipazione attiva dei bambini nel percorso di lettura, dimostrata nei fatti dagli stessi alunni ed emersa anche nelle riflessioni di insegnanti e genitori, conferma che è stata promossa l'educazione alla cittadinanza “attraverso esperienze significative che consentono di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente, e che favoriscono forme di cooperazione e solidarietà” come indicato nel documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018, p. 6). La promozione di competenze di cittadinanza include la necessità di coinvolgere gli studenti nei processi decisionali che li riguardano, aspetto che è stato recentemente ribadito anche dal Consiglio d'Europa (Raccomandazione CM/Rec(2012)2) che sottolinea l'importanza di “stabilire la partecipazione attiva dei bambini e dei giovani in tutti gli aspetti della vita scolastica, in particolare attraverso metodi formali e non formali affinché influenzino l'insegnamento e le pratiche di apprendimento e l'ambiente scolastico” (p. 7).

La ricerca ha consentito di tenere in considerazione anche alcuni elementi inclusivi come la valorizzazione dei punti di forza e di miglioramento personali, attraverso l'allestimento di un clima sfidante, l'offerta di una pluralità di traguardi, il peer tutoring e l'aiuto reciproco. I ragazzi hanno potuto avvalersi di diversi codici: orali, scritti, grafici e digitali, che hanno permesso di valorizzare le differenti potenzialità di ciascuno e hanno favorito il passaggio da un sapere all'altro in maniera fluida e immediata. Gli obiettivi sono stati declinati in modo che ciascuno potesse raggiungerli. Sono stati forniti inoltre organizzatori anticipati, per ridurre il carico cognitivo e per anticipare le attività.

### **3. Conclusioni**

Il lavoro di ricerca ha cercato di dare una risposta alla questione del legame tra valutazione di sistema e didattica, quale, eventualmente, possa essere questo collegamento e se sia possibile costruire percorsi che rispondano ai bisogni degli studenti favorendo il pieno sviluppo della persona umana. La ricerca condotta mediante lo studio di caso ha confermato che è possibile.

Orientamenti politici e ricerche recenti, a livello nazionale e internazionale, ribadiscono infatti la necessità per gli insegnanti di acquisire e sviluppare competenze tali da garantire da un lato un sistema di valutazione di qualità, dall'altro la promozione dell'apprendimento (Pastore, 2017).

Il lavoro si pone in linea con le richieste che da qualche anno vengono fatte alle scuole in merito ai processi di valutazione. Pur avendo scelto di partire dagli esiti di istituto delle prove standardizzate emerse come priorità nel RAV, si è cercato di andare oltre il *teach to test* molto diffuso nella scuola, attraverso una progettazione che, tenendo conto delle competenze valutate nelle prove, fosse finalizzata alla crescita umana e al benessere degli

studenti. In questo modo, ciò che per qualcuno assume un valore economicistico, è stato invece occasione per ripensare la valutazione in ottica progettuale e didattica.

Convinti che valutare non significhi controllare, determinare pensieri ed esistenze, sorvegliare per poi premiare o punire, è quindi possibile per gli insegnanti cogliere quei termini che si trovano nei risultati delle prove e nei rapporti di autovalutazione degli istituti, e che appaiono tecnicismi asettici e decontestualizzati, e restituire loro l'umanità di cui sono portatori, prima di tutto per i bambini, ai quali i dati vanno restituiti sotto forma di progetti pedagogici rispondenti ai loro bisogni.

Risulta, ad esempio, molto interessante la differenziazione dei feedback ottenuta dagli alunni, sia rispetto alle attività a loro particolarmente piaciute, sia rispetto alle considerazioni sul lavoro svolto: essi hanno dato in pochi casi risposte simili, a dimostrazione di quanto sia fondamentale differenziare, personalizzare e distribuire le conoscenze, per promuovere diversi stili di apprendimento e l'intelligenza concepita in forme multiple. L'analisi dei risultati degli alunni e del loro contesto di riferimento può rappresentare, così intesa, un valido strumento di orientamento e di regolazione per una progettazione context-oriented in cui "lo studente è incoraggiato a *situarsi*, cioè ad assumere una posizione consapevole e responsabile rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne ed esterne disponibili, cioè mettendo in campo partecipazione, riflessione e collaborazione" (De Rossi, 2017, p. 18). Nelle risposte date dai ragazzi è stata espressa spesso la disposizione ad agire (hanno parlato di lavorare al computer, collaborare, leggere insieme, fare i diari di lettura); anche i genitori hanno espresso compiacimento per la partecipazione attiva dei figli nel corso del progetto; le insegnanti, d'altro canto, si sono dette stupite della profondità emersa nell'esposizione dei ragazzi. Tali feedback ci portano a dire che per essere interiorizzato l'apprendimento deve essere vissuto in prima persona; come insegnanti dovremmo riflettere sulle possibilità che diamo agli alunni, nel quotidiano, di esprimersi e di esprimere così la loro personalità.

Nelle organizzazioni scolastiche, pertanto, sarebbe auspicabile che le scelte non venissero calate dall'alto, ma attraverso forme di impegno e coinvolgimento di tutti i partecipanti. Proprio in virtù di tali considerazioni, si è voluto dedicare, nella raccolta dei dati, particolare cura e attenzione al punto di vista dei ragazzi. Essendo uno degli obiettivi del progetto la promozione delle competenze di cittadinanza, sarebbe stato del tutto incoerente non considerare il loro punto di vista. Anche ai genitori si è cercato di attribuire uno *status di legittimità*: sentendosi accolti e riconosciuti, hanno partecipato, chiesto, raccontato, e hanno dato così l'opportunità di cogliere sfaccettature nuove dei ragazzi (Lawrence Lightfoot, 2012).

In conclusione il RAV, processo e prodotto di autovalutazione della scuola, permette di produrre effetti all'interno della scuola e nel contesto di riferimento, provocando risposte nei bambini, nelle famiglie, negli insegnanti, nel territorio. Un percorso rispondente ai bisogni dei ragazzi, anche grazie all'utilizzo di metodologie costruttive e collaborative, che al contempo si è posto come sostegno alla ricerca di senso e alla costruzione della personalità, ha permesso di evidenziare un collegamento molto forte tra la valutazione di sistema e la didattica (Balconi, 2016; Robasto, 2017b), influenzando in senso positivo l'apprendimento dell'allievo.

Dopotutto, lavorare per la qualità nella scuola significa pensare che questa è più della somma delle sue singole parti: la qualità richiede da un lato l'armonizzazione delle parti (studenti, personale ATA, genitori, insegnanti, territorio) e dall'altro professionalità forti, derivate da un reclutamento frutto di scelte politiche precise (Restiglian, 2017), in grado di

progettare percorsi rispondenti ai bisogni dei ragazzi, anche grazie all'utilizzo di metodologie costruttive e collaborative, come presentato in questo contributo.

## **Bibliografia**

- Balconi, B. (2016). Prove INVALSI e progettazione didattica: esiti di uno studio empirico. In B. Fiore & T. Pedrizzi (eds.), *Valutare per migliorare le scuole* (pp. 233-249). Milano: Mondadori.
- Bertolini, C. (2018). Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 173–184.
- Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Camizzi, L., & Perrone, F. (2017). L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Numero Speciale, Didattiche e saperi disciplinari*, 343–364.
- Castellana, G., & Giacomantonio, A. (2018). Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. Buoni e cattivi lettori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 205–221.
- Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione. Pedagogia e didattica per la scuola*. Firenze: Mondadori.
- Chambers, A. (2011). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Clarke, L. (2013) *The Impact of Literature Circles on Students Engagement in Middle Years English*. Tesi, The University of Melbourne, Australia.
- Conte, M. (2018). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: Libreria universitaria.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Roma-Bari: Laterza.
- De Rossi, M. (2017). Innovare la didattica universitaria per rinnovare l'assetto formativo. In M. De Rossi & C. Ferranti, *Integrare le ICT nella didattica universitaria* (pp. 13-21). Padova: University Press.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli, strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (2015a). *Rapporto sui risultati delle prove Invalsi 2015*.

- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (2015b). *Indagine OCSE PISA 2015. I risultati degli studenti italiani in Scienze, Matematica e Lettura*. [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf) (ver. 15.04.2019).
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (2016). *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto nazionale*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto\\_Nazionale\\_Pirls\\_2016.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf) (ver. 15.04.2019).
- Istat. Istituto nazionale di statistica. (2017). *Produzione e lettura di libri in Italia*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2018). Nota prot. n. 3645 del 1 marzo 2018. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Lawrence Lightfoot, S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Edizioni Junior.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lucangeli, D. (2017). *Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento 'caldo'. La 'warm cognition' è un filone di ricerca attuale*. <http://www.dire.it/newsletter/psicologia/anno/2017/novembre/14/?news=07> (ver. 29.04.2019).
- Paparella, N. (2000). *Procedure, metodi e fasi della ricerca sperimentale in pedagogia*. Padova: Cedam.
- Pastore, S. (2017). What teachers need for a sound assessment. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 38–51.
- Pentucci, M., Fedeli, L., Magnaterra, T., Magnoler, P., Gentili, M., Munafò, F., ...Rossi, P.G. (2017). Per un curriculum della lingua italiana nella scuola di base. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Numero Speciale, Didattiche e saperi disciplinari*, 223–240.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 15.04.2019).
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Testo rilevante ai fini del SEE). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ver. 15.04.2019).
- Raccomandazione CM/Rec(2012)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni. <https://rm.coe.int/16806a4566> (ver. 15.04.2019).



- Restiglian, E. (2017). Valutazione della scuola come sistema. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (eds.), *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi* (pp. 105-125). Padova: Cleup.
- Robasto, D. (2017a). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Robasto, D. (2017b). La sfida del miglioramento. Tra modelli ed esiti dei processi autovalutativi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 205–215.
- Rodari, G. (1964). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Bari: Laterza.
- The reading circle. <https://thereadingcircle.wordpress.com/> (ver. 15.04.2019).