

LA NUOVA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA: RUBRICHE PER L'ITALIANO L2

di Luisella Facchinetti

ABSTRACT

Le novità introdotte dall'Ordinanza ministeriale 172/20, che introduce e disciplina l'impiego dei giudizi descrittivi nella scuola primaria a partire dall'anno scolastico 2020/2021, offrono le basi per questa riflessione. La normativa, considerata insieme alle Linee guida nei suoi aspetti costitutivi e rivista nelle implicazioni didattico-educative, è l'occasione per ripensare sia al processo valutativo -il quale, in quanto processo, non si esaurisce in un'azione di controllo finale ma si dispiega in itinere- sia a tutta la progettazione dell'insegnante, attraverso una prospettiva "a ritroso". Quest'ultima, esortando ad una progettualità che prenda le mosse dai risultati desiderati, dai traguardi e dagli obiettivi di apprendimento, valorizza proprio tutti gli elementi che sono centrali anche nella fase valutativa e, dunque, nell'elaborazione dei giudizi descrittivi.

Questi presupposti conducono alla scelta della rubrica valutativa come valido strumento che guida la progettualità dell'insegnante e affianca il percorso di apprendimento dell'alunno, in un'ottica formativa che colloca la valutazione in funzione dell'apprendimento. La proposta finale, che presenta rubriche di valutazione per alunni non italofoni in ingresso nella scuola primaria e che frequentano laboratori di italiano L2, si colloca in questa cornice normativa e formativa che valorizza tutto il processo di insegnamento e apprendimento e non solo i risultati raggiunti.

1. SCENARI ED EMERGENZE ALLA LUCE DELLA NUOVA NORMATIVA

Il DL 22 dell'8 aprile 2020, convertito con modificazioni dalla legge 41 del 6 giugno 2020, è il provvedimento legislativo con il quale vengono introdotti i giudizi descrittivi nella scuola primaria. Nell'articolo 2-bis (in deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.62) si dichiara che la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni della scuola primaria, per ciascuna disciplina, è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a diversi livelli di apprendimento. L'impiego dei giudizi descrittivi nella scuola

primaria viene, di seguito, esteso anche alla valutazione periodica con il DL 104 del 14 agosto 2020 convertito con modificazioni dalla legge 126 del 13 ottobre 2020. È, però, l'OM 172/20 che disciplina a tutti gli effetti l'impiego dei giudizi descrittivi nella scuola primaria a partire dall'anno scolastico 2020/2021, nella prospettiva di una valutazione formativa e per una valorizzazione degli apprendimenti.

Viene così ribadito che i giudizi descrittivi sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d'istituto e riportati nel documento finale; tali obiettivi sono ripresi dalle Indicazioni Nazionali, con particolare attenzione a quelli disciplinari e ai traguardi di sviluppo delle competenze. L'Ordinanza presta molta attenzione anche alle modalità di raccordo con gli alunni e le famiglie, esortando le istituzioni scolastiche, sempre nell'articolo 3, ad adottare le modalità più adeguate di interazione attraverso il registro elettronico, al fine di garantire la massima trasparenza del percorso di apprendimento e del processo di valutazione, con particolare riferimento alle famiglie non italofone. Questo passaggio, nello specifico, rimarca il ruolo che la scuola riveste non solo rispetto al processo di apprendimento e di valutazione, ma anche riguardo alla scelta delle modalità più idonee per comunicare i risultati in itinere, oltre a quelli finali. L'appello, nell'Ordinanza, al registro elettronico e alle modalità che ogni scuola sceglie in autonomia per raggiungere l'alunno e le famiglie rimanda al dovere e alla responsabilità che la scuola definisca in maniera condivisa tra i docenti strumenti e modalità affinché il percorso di apprendimento lasci traccia chiara ed esplicita anche delle tappe intermedie.

Le Linee guida, parte integrante alla nuova Ordinanza, forniscono indicazioni operative sull'attuazione delle disposizioni previste, suggerendo elementi funzionali non solo alla stesura del documento di valutazione, ma anche alla messa in atto da parte della scuola e dei singoli docenti di scelte opportune e coerenti lungo le tappe del percorso valutativo.

In particolare, nelle prime righe del documento, si sottolinea la relazione tra il processo di valutazione e il percorso progettuale e di costruzione delle strategie didattiche nel processo di insegnamento: in un'ottica formativa che rimarca la funzione della valutazione *per l'apprendimento*, vi è una presa in carico non solo delle modalità attraverso cui viene realizzata, ma della progettualità di tutto il percorso di apprendimento. L'insegnante è chiamato a gestire il compito in maniera consapevole, riflessiva e sistematica: se valutare significa valorizzare quanto l'alunno ha acquisito e se il voto numerico viene sostituito da un giudizio descrittivo, è chiaro che quest'ultimo dovrà riuscire a fotografare, in itinere e alla fine, il processo di apprendimento e la progressiva costruzione di conoscenze, abilità, competenze.

Le Linee guida sono chiare quando, richiamando la prospettiva della *valutazione per l'apprendimento* presente nelle Indicazioni Nazionali, ribadiscono il principio che la valutazione accompagna il percorso curricolare e non arriva solo al

termine di esso, per questo deve essere finalizzata a valorizzare i progressi nell'apprendimento.

Castoldi, tra le prime pagine del suo volume sul tema della valutazione nella scuola primaria, mettendo in discussione alcuni luoghi comuni che si incontrano frequentemente quando si discute con gli insegnanti sul tema, evidenzia (Castoldi 2021: 10)¹

una potenzialità del momento valutativo sempre più cruciale e strategica, in una prospettiva di apprendimento come costruzione attiva e consapevole del sapere da parte del soggetto, in cui il momento metacognitivo ed autoriflessivo rappresenta una condizione indispensabile per una comprensione profonda e durevole.

La funzione formativa della valutazione è strettamente correlata con le indicazioni contenute nell'Ordinanza e nelle Linee guida: la valutazione e le verifiche intermedie e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni.

Ogni singolo docente, dunque, è chiamato a prendersi cura dello studente, a porre particolare attenzione ad un modo di valutare che, soprattutto lungo il percorso, dia valore alle piccole tappe, ai processi, ai miglioramenti e alle specificità che ogni disciplina porta con sé. Non è solo il momento finale, quello che segnala il livello raggiunto per ogni obiettivo e in ciascuna disciplina, ad avere valore e a segnare un cambiamento di prospettiva, ma è un modo di lavorare e di progettare, sono delle scelte e disposizioni nuove che danno senso e valore al cambiamento.

2. DAGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO AI GIUDIZI DESCRITTIVI

In linea con le indicazioni del documento, la scuola è stata chiamata, attraverso apposite commissioni o gruppi di lavoro, a definire, per ciascuna disciplina, gli obiettivi di apprendimento che, nel Curricolo d'Istituto, erano stati declinati a partire dai traguardi di competenze, come evidenziato nelle Indicazioni del 2012, al fine di tracciare il percorso di apprendimento e di valutazione periodica e finale.

Rispetto a questo aspetto, su cui i docenti hanno da subito riflettuto, le Linee guida forniscono alcuni chiarimenti relativi alla formulazione degli obiettivi, che

¹ Il volume di Castoldi sollecita una riflessione attorno alle nuove modalità di formulazione dei giudizi valutativi nella scuola primaria, attraverso la presentazione del quadro culturale e istituzionale che sta alla base, per poi passare all'analisi di alcuni aspetti chiave della nuova normativa, fino a proporre un repertorio di strumenti per gestire la valutazione periodica e finale.

descrivono manifestazioni dell'apprendimento in modo esplicito, da essere osservabili.

Tali obiettivi contengono sempre:

- l'azione che gli alunni devono mettere in atto, cioè il processo cognitivo espresso attraverso l'uso di verbi che identificano manifestazioni dell'apprendimento;
- il contenuto disciplinare a cui l'azione si riferisce, facendo in modo che gli obiettivi scelti siano ben bilanciati nelle diverse tipologie.

Riprendendo l'affermazione, nell'Ordinanza, che la valutazione in itinere venga espressa nelle forme che il docente ritiene più adeguate ad una restituzione efficace, è interessante la proposta fatta dal prof. D. Cristanini durante un intervento di formazione per Rizzoli Education svolto in modalità on line, dal titolo *Dal voto al giudizio. La nuova valutazione nella scuola primaria* (è possibile svolgere il corso in autoapprendimento iscrivendosi al link <https://www.rizzolieducation.it/catalogo/corso-online-in-autoapprendimento-dal-voto-al-giudizio-la-nuova-valutazione-nella-scuola-primaria-0072420/> dopo essersi autenticati alla piattaforma HUB Scuola).

Dopo aver richiamato l'attenzione sul concetto di *operazionalizzazione*, che in letteratura indica il processo di declinazione delle mete formative dall'astratto e generale al concreto e specifico, Cristanini suggerisce una declinazione di tali obiettivi su tre livelli, affinché per ogni disciplina sia possibile gestire in maniera più precisa il processo di valutazione dell'alunno, non solo al termine, ma soprattutto in itinere. Dagli obiettivi generali, che vengono individuati nei traguardi di sviluppo delle competenze delle Indicazioni Nazionali, si definiscono in maniera più operativa gli obiettivi specifici, per poi declinarli in obiettivi comportamentali, molto specifici e altamente operativi, in grado di descrivere manifestazioni dell'apprendimento e tali da indicare in maniera chiara gli apprendimenti da far acquisire agli alunni, per questo utili a formulare giudizi descrittivi articolati.

La sfida che si apre, allora, ai docenti della scuola primaria è una pratica e un'esperienza quotidiana in classe intrecciate con una riflessione che si realizzi strada facendo e sperimentando. L'anno scolastico 2020/21, che ha vissuto questa novità nella scuola primaria, è stato caratterizzato da un costante lavoro di riflessione, di confronto e di condivisione tra i docenti, uniti per mettere a frutto le indicazioni ministeriali, per definire strumenti di valutazione e per diffondere nuove modalità di lavoro.

3. LA NORMATIVA COME INPUT PER RIDEFINIRE E RIDEFINIRSI

L'ambiente della scuola, e nello specifico della scuola primaria, che per sua natura è sempre ricco di proposte e di spunti per azioni nuove, porta con sé un'enorme potenzialità e una ricchezza in grado di concretizzarsi in forme diverse di progettualità, unite ad una riflessione sulle scelte didattiche intraprese o da rivedere per migliorare. La scuola è il terreno in cui sperimentare le novità, in cui dare spazio a soluzioni e trovare momenti per prendere in mano un pensiero, una teoria, un orientamento e realizzarli.

La formazione dei docenti, obbligatoria, permanente e strutturale, secondo quanto dichiarato nella legge 107 del 2015, dev'essere innanzitutto, per chi svolge questo lavoro, un desiderio e un bisogno: riteniamo che la pratica didattica, in quanto azione di persone che interagiscono per raggiungere obiettivi, non si separi dalla teoria, ma trovi senso e valore in un orientamento, in un pensiero.

Riecheggiano alcune espressioni che rimandano alla pratica della ricerca-azione, sempre presente e puntuale a ricordarci che nella nostra professione non esiste separazione tra teoria e pratica; essa, come scrive C. M. Coonan (s.d.: 10)²,

è in grado di colmare questo divario perché la teoria nasce dalla pratica e non viceversa. [...] La teoria (o discorso teorico) pertanto non costituisce il punto di partenza (come per esempio in un percorso *top down*) e neanche il punto di arrivo. La teoria trova il suo posto nel momento in cui si riflette sulla prassi.

Le indicazioni che provengono dall'alto, sotto le vesti di circolari, decreti, ordinanze o leggi ministeriali, e, più specifiche ma con la stessa funzione, le indicazioni che ogni scuola riceve dall'Ufficio Territoriale o dal proprio Dirigente scolastico possono diventare strumento per una riqualificazione professionale dell'insegnante, opportunità per misurarsi con nuove sfide, per sperimentare novità e per superare il rischio di rimanere rigidamente ancorati a modalità abituali di pensare e di procedere.

Come afferma ancora Coonan, al docente si apre la possibilità di (Coonan s.d.: 6)

esplorare la realtà nella quale opera e di analizzare come lavora, di introdurre dei cambiamenti e di sperimentare novità.

Spesso si è abituati a considerare la ricerca come esperienza che viene introdotta nel contesto scolastico per essere condotta da professionisti esterni. Gli

² Il libro di Coonan presenta le caratteristiche della ricerca-azione. L'autrice, passando in rassegna le fasi di un percorso di ricerca-azione, si sofferma sui diversi strumenti di raccolta dati analizzando, per ciascuno, peculiarità, punti di forza e di debolezza.

aspetti e le specificità che caratterizzano invece la ricerca azione, e che vengono qui ripresi dopo essere stati sperimentati in un contesto diverso e per altri fini³, invitano a ripensare alla professione docente in un'ottica vicina e in linea con la figura del docente, ricercatore riflessivo, che la ricerca azione celebra. La nuova normativa che ha fatto il suo ingresso nel corso dell'anno scolastico 2020/21 ha chiamato gli insegnanti ad una riflessione immediata: non era possibile separare la teoria dalla pratica, in quanto l'Ordinanza, emanata nel dicembre 2020, ha chiesto una mobilitazione immediata perché ogni scuola fosse pronta a dare concretezza a quanto scritto; per questo è stato necessario prendere in mano il documento, rimodulando, in itinere, la pratica didattica stessa. Non si tratta semplicemente di adeguare, per corrispondenza, il voto numerico ad un giudizio descrittivo per arrivare ad associare al termine del percorso, in maniera specifica, chiara e condivisa, un determinato livello di apprendimento⁴: è necessario un ripensamento del processo valutativo che si accompagna ad una revisione dello stesso percorso di progettazione didattica.

Il giudizio descrittivo permette di valorizzare la progressiva costruzione di conoscenze da parte degli alunni e di rappresentare i processi cognitivi e metacognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti. Questo concetto, dichiarato, ribadito e chiarito nella normativa, potrebbe portare l'attenzione, rispetto alla proposta di un ripensamento della propria pratica da parte dell'insegnante riflessivo, sull'orientamento progettuale "a ritroso". Nella proposta degli autori (Wiggins, McTighe 2007), si tratta di ribaltare modalità progettuali consolidate che prendono avvio dai libri di testo, da lezioni preferite e da abitudini convenzionali per partire dall'identificazione degli scopi e dei risultati desiderati, cioè di quelle comprensioni durevoli che si desiderano e che si possano trasferire in situazioni nuove. Questo approccio chiede la definizione, in seconda istanza, delle evidenze di apprendimento che possano essere accettabili per documentare e accertare che si è realizzato l'apprendimento desiderato, per procedere poi alla pianificazione di esperienze didattiche funzionali.

³ Il percorso a cui si fa riferimento è la ricerca azione condotta durante il Master Itals di II livello, XII edizione, in *Progettazione avanzata di lingua e cultura italiane a stranieri* presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e conclusa nel dicembre 2019.

⁴ Nelle Linee Guida, in allegato all'OM 172/20, sono indicati i quattro livelli di apprendimento che, nella valutazione finale del percorso, attestano i risultati raggiunti attraverso un giudizio descrittivo relativamente ai diversi obiettivi delle discipline.

I quattro livelli (*in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato*) sono individuati in coerenza con la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e sono definiti combinando quattro dimensioni (che verranno riprese nel paragrafo 6 di questo lavoro): l'*autonomia* nello svolgimento del lavoro, la *tipologia della situazione (nota o non nota)* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo, le *risorse mobilitate* per portare a termine il compito, la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento.

È in quest'ottica che potrebbe essere valorizzata l'indicazione della normativa affinché l'attribuzione di un giudizio descrittivo, finale e in itinere, sia accompagnata da un percorso di riflessione che riquilifichi anche il processo valutativo. Le indicazioni ministeriali possono allora essere l'occasione per un nuovo atteggiamento e una rinnovata disposizione nei confronti del processo valutativo, alla luce della proposta di una progettazione a ritroso. Se l'attenzione agli obiettivi è il primo passo che indirizza la raccolta di evidenze di accettabilità, diventa importante che strumenti e metodi di accertamento e valutazione siano pensati, considerati e definiti durante la pianificazione delle esperienze e non al termine del percorso.

4. LE RUBRICHE VALUTATIVE: STRUMENTI PER LA PROGETTAZIONE E LA VALUTAZIONE

Uno dei termini chiave che fa da sfondo a questa riflessione, accompagnando i punti di vista emersi, è il concetto di *continuità*: la continuità del percorso di apprendimento, del processo di valutazione e, più semplicemente, la continuità nell'atteggiamento del docente che mette in accordo i mezzi e gli strumenti con gli scopi. La stessa proposta di una progettazione a ritroso porta con sé questo principio che dà valore, a sua volta, alla pratica didattica ed educativa.

L'attribuzione del livello finale perseguito in ogni disciplina e in corrispondenza di ogni obiettivo non può prescindere, per questo, dalle tappe che l'alunno ha raggiunto e dai passaggi intermedi che hanno condotto al risultato.

Questo aspetto, ribadito spesso nell'Ordinanza e nelle Linee guida, rimanda al concetto di *continuità*, reclamando, al tempo stesso, una presa di posizione attenta e consapevole: il giudizio conclusivo non si riduce, come purtroppo a volte accadeva in un contesto di voti numerici, al calcolo della media. Innanzitutto, come Castoldi fa notare (Castoldi 2021: 9),

l'utilizzo della media nell'attribuzione del giudizio scolastico è un'operazione tecnicamente scorretta e professionalmente pericolosa

in quanto si impiega un indice statistico con valori espressi su una scala ordinale, considerando allo stesso modo, inoltre ed erroneamente, tutti gli elementi che concorrono al calcolo. Il calcolo della media che, comunque, era facilmente veicolabile all'uso dei voti numerici viene, così, superato ulteriormente in questo nuovo contesto, pur in un'ottica che rimarca specifici livelli finali di acquisizione dell'apprendimento e valutazioni in itinere che concorrono a definirli.

L'elogio alla continuità nel processo di insegnamento diventa, allora, un invito a mettere in atto un *modus operandi* che, riabilitando l'atto del valutare, possa dare valore al processo stesso.

Alla luce di questi principi e in linea con la prospettiva che la valutazione sia sempre una valutazione *per l'apprendimento*, l'elaborazione di un giudizio descrittivo finale, in corrispondenza di ciascun obiettivo di apprendimento disciplinare, richiede, dal nostro punto di vista, di porre il *focus* su alcuni principi:

- il percorso di apprendimento porta con sé un intreccio di variabili cognitive, emotive, sociali e metacognitive che reclamano attenzione e una presa in carico con strumenti e modalità diversi;
- in stretta relazione con il punto sopra, la raccolta dei dati utili a *dare valore* (valutare significa essenzialmente questo) all'alunno e alle sue prestazioni dovrebbe avvenire non solo attraverso le classiche modalità formalizzate di somministrazione di verifiche, ma rivalutando quegli strumenti di osservazione e di raccolta dati di tipo qualitativo, come il diario dell'insegnante e dell'alunno, il diario di classe, le interviste semi strutturate, le griglie di osservazione in cui far approdare pensieri, processi e riflessioni di insegnanti e alunni;
- le valutazioni in itinere e il giudizio finale devono veicolarsi a modalità di espressione che siano efficaci a garantire comprensione e trasparenza agli alunni e alle famiglie; di conseguenza è importante trovare, ancora prima di una consona collocazione nel registro elettronico, gli strumenti utili ad una comunicazione chiara ed efficace;
- la valutazione del docente dovrebbe accostarsi ad un esercizio di riflessione metacognitiva degli alunni sui loro risultati, su difficoltà e successi in un percorso non ridotto a sporadici momenti, ma continuo e costante.

La proposta presentata nel paragrafo 6 di questo articolo è frutto di una scelta che vorremmo fosse coerente con i punti sopra elencati: la realizzazione delle indicazioni normative, nel concreto dei nostri contesti scolastici, può trovare riscontro in un'azione didattica condivisa attraverso la creazione, la condivisione e l'uso di rubriche valutative.

Abbiamo posto l'attenzione sulla cura nella scelta delle modalità per esprimere le competenze acquisite che, in altre parole, si definisce nella trasparenza con cui viene gestito il rapporto con gli alunni e le famiglie. Allo stesso modo, si è ribadito quel *continuum* che dà valore a delle scelte e che abbiamo ritenuto aspetto importantissimo per diffondere abitudini e stili didattici ed educativi; abbiamo sottolineato che la normativa richiama una valutazione che ci pone dinnanzi a saperi disciplinari, nonostante il riferimento alle competenze trasversali che implicitamente le racchiudono perché reclamano la capacità (Castoldi 2021: 111)

di utilizzare l'insieme delle proprie risorse personali per affrontare situazioni di vita, in ambito professionale o personale.

Abbiamo sottolineato la complementarità tra valutazione dell'insegnante e autovalutazione dell'alunno: si tratta di una condivisione di informazioni in maniera significativa, allorquando lo studente contribuisce con segmenti diversi di informazioni a creare un quadro più completo (P. Weeden, J. Winter, P. Broadfoot 2009).

Nella scelta delle modalità e degli strumenti più adeguati a dare concretezza nella pratica didattica delle indicazioni normative, con il *focus* ai principi sopra che abbiamo ribadito e assunto come guida dal punto di vista didattico ed educativo, vogliamo puntare lo sguardo su quegli strumenti di valutazione che, secondo questo punto di vista, possono confermare i nostri assunti e guidare l'espressione di un giudizio: le rubriche valutative.

4.1. LE RAGIONI DELLA SCELTA

Nella scuola primaria, ora inglobata, a volte con più plessi, all'interno di un Istituto Comprensivo che racchiude scuole di diverso ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, potrebbe risultare strategico (Castoldi 2019: 28)

elaborare rubriche longitudinali, ovvero profili di competenza che puntano a descrivere il livello di accettabilità in riferimento a livelli d'età: ad esempio, fine scuola dell'infanzia, fine scuola primaria, fine scuola secondaria di primo grado [...] in quanto [...] diviene fondamentale dotarsi di una trama di significati comuni (che poi è il senso ultimo di un curriculum di Istituto).⁵

Accogliamo la proposta di Castoldi che individua nella rubrica quello sfondo integratore all'interno di significati e riferimenti comuni, anche in contesti più specificamente disciplinari. La rubrica valutativa non elimina la soggettività nella valutazione, che è inevitabile in quanto frutto di una rappresentazione sia nel momento della rilevazione, sia nel momento dell'esplicazione del giudizio, ma può garantire un riferimento comune, all'interno di una rete di significati condivisi. Nella prospettiva, inoltre, di quella progettazione a ritroso che abbiamo appoggiato ed esortato, la rubrica non è solo strumento di valutazione, ma può essere quella bussola che orienta la progettazione: la definizione dei traguardi e l'individuazione degli obiettivi sono funzionali non solo in un contesto valutativo, ma a partire dalla progettazione di esperienze in cui sperimentare evidenze.

⁵ L'autore, muovendosi all'interno di una ricerca che, anche a livello internazionale, riconosce nelle rubriche quello strumento in grado di assicurare rigore metodologico e trasparenza, mette il focus sulle motivazioni a fondamento della loro utilità per arrivare a fornire gli strumenti per la costruzione e a proporre un repertorio finale di esempi.

Dal generale allo specifico, dalle finalità alle prove di valutazione, dunque, la rubrica può indirizzare e guidare il docente nell'individuare traguardi, obiettivi, fasi e attività per scegliere, in corrispondenza di ciascun traguardo, gli strumenti più adeguati a valutare (osservazioni, prove, autovalutazioni, osservazioni tra pari).

Non venga meno, poi, il riconoscimento della rubrica come strumento che veicola la comunicazione del percorso dell'alunno alle famiglie: la valutazione da parte dell'insegnante, che fa uso di un linguaggio tecnico per "addetti ai lavori", dovrà adattarsi ad un contesto comunicativo che tenga conto dei destinatari della comunicazione. Fondamentale, a questo riguardo, valorizzare quelle espressioni che, in ogni livello di competenza, evidenziano ciò che è presente ed è stato acquisito, superando una descrizione che presenta ciò che è carente in riferimento ad un livello ideale. È secondo questa logica che la rubrica può essere strumento formativo per lo studente che osserva il suo percorso, matura la consapevolezza di ciò che ha acquisito e che potrebbe raggiungere, ha dinnanzi i livelli e la descrizione che l'insegnante ha previsto per lui.

Interessante, in questo senso, la proposta di Castoldi che presenta una rubrica anche per gli alunni (2019: 47)⁶: ad essi viene chiesto di posizionarsi nei livelli in base alla percezione che ciascuno ha di sé rispetto a ciascuna abilità, successivamente l'insegnante provvede, dalla sua parte, ad individuare il livello per ciascun allievo.

È nell'uso delle rubriche, disciplinari o per la valutazione delle competenze trasversali, che è possibile, dunque, realizzare una progettualità a ritroso in cui la dimensione valutativa non solo non è separata, ma si intreccia con quella formativa.

4.2. VERSO LA COSTRUZIONE DI RUBRICHE DISCIPLINARI

Abbiamo già ribadito, all'inizio di questa riflessione, che l'anno scolastico 2020/21 appena concluso si è svolto all'insegna della sperimentazione da parte degli insegnanti per la realizzazione di strumentalità che rispondessero alle nuove indicazioni ministeriali.

In questa prima fase, ancora molto sperimentale per le scuole, anche nella gestione da parte della funzione strumentale per l'informatica di un'interfaccia del registro elettronico funzionale alla comunicazione con le famiglie, si è posta un'attenzione più concreta su alcune discipline, in particolare italiano, matematica e sulle discipline di studio. Nell'Istituto Comprensivo Caroli di Stezzano, in provincia di Bergamo, che conta la presenza di due scuole primarie oltre ad una scuola

⁶ La rubrica è stata utilizzata in una classe terza secondaria di primo grado dall'insegnante di inglese che ha chiesto ai suoi alunni di individuare il livello di appartenenza, rielaborato in base al Quadro comune europeo per le lingue, secondo il loro punto di vista, in corrispondenza delle quattro abilità linguistiche.

dell'infanzia e ad una secondaria di primo grado, si è formato, nel periodo marzo/maggio, un gruppo di lavoro di insegnanti coordinati dai membri della commissione "Valutazione" con lo scopo di abbozzare delle proposte di rubriche disciplinari attraverso un lavoro a gruppetti, in base alle materie di insegnamento dei partecipanti. Il materiale prodotto, che è stato reso disponibile a tutti i docenti in modalità condivisione nel Drive dell'Istituto, ci ha guidati (*ci* perché anche chi non ha lavorato alla stesura è stato poi chiamato a farne riferimento) nella compilazione del registro elettronico durante l'inserimento dei giudizi e nella stesura degli stessi sulle prove di verifica scritte o sul diario degli alunni per le verifiche orali. Non si è giunti ancora ad un'approvazione ufficiale di questi strumenti, poiché essi rappresentano la prima fase di sperimentazione che ci ha permesso di condividere modalità di lavoro e un nuovo approccio, al fine di migliorare, perfezionare e aggiornare il materiale prodotto per il prossimo anno scolastico 2021/22, in vista di una futura approvazione in sede di Collegio docenti.

Il lavoro della commissione "Valutazione", che ha preceduto quello svolto nei gruppi di insegnanti nella primavera 2021, è stato quello di individuare, a partire dalle Indicazioni Nazionali, per ciascuna disciplina, le macroaree e, per ciascuna, gli obiettivi di apprendimento che sarebbero stati inseriti nella scheda di valutazione del primo e del secondo quadrimestre e che avrebbero guidato, dunque, il percorso di progettazione e di valutazione degli insegnanti. Questi obiettivi sono poi stati condivisi per classi parallele (nella scuola primaria con questa espressione si indica l'insieme degli insegnanti che, anche su plessi diversi, lavorano sulle stesse classi; ad esempio, le parallele di prima, le parallele di seconda e così via): questi gruppetti di docenti si sono incontrati e, suddividendosi ulteriormente per disciplina, hanno definito, tra gli obiettivi che la commissione aveva individuato, quelli da considerare per la progettazione di ciascun quadrimestre e quelli di riferimento per il percorso di tutto l'anno scolastico.

È al termine di queste fasi che si sono formati gruppetti di lavoro di insegnanti che hanno avviato la costruzione di rubriche disciplinari: per ciascuna disciplina, gli obiettivi sono stati declinati nei quattro livelli (in via di acquisizione, base, intermedio, avanzato), attraverso un giudizio che potesse esprimere in maniera chiara i *pieni* e i *vuoti* (Castoldi 2019) e rendere conto del percorso evolutivo nell'acquisizione di una determinata competenza.

5. L'ITALIANO L2 NELLA SCUOLA PRIMARIA

La presenza di alunni con ambiente familiare non italofono, siano essi NAI (neo arrivati in Italia, che fanno, quindi, il loro ingresso a scuola entro pochi giorni) o arrivati da più tempo e che vivono la fatica di adattamento, nel gioco tra assimilazione e accomodamento nel passaggio da ordini diversi di scuola, invita gli

insegnanti ad una progettualità che non si esaurisce nella fase di accoglienza né, tantomeno, nel tentativo di adeguare il percorso della classe all'alunno.

Le nuove indicazioni ministeriali sulla valutazione hanno richiesto un'attenzione particolare nei confronti di questi alunni per i quali sono previsti interventi mirati, in quanto alunni con bisogni educativi speciali. Per essi, nel nostro Istituto, si è scelto di individuare, tra gli obiettivi di ogni disciplina, solo quelli che fossero coerenti e in linea con la progettazione semplificata; nel caso in cui per l'alunno fosse stato svolto un percorso personalizzato, sarebbero stati inseriti, nel documento di valutazione e, in itinere nel registro, quegli obiettivi specifici.

In linea con la prospettiva futura, che prevede che le scuole arrivino a consolidare strumentalità condivise e a gestire con chiarezza le modalità di comunicazione con le famiglie su carta e attraverso il registro elettronico, vorremmo proporre la costruzione di rubriche valutative, come guida all'espressione dei giudizi, per alunni non italofoeni all'interno di un contesto di cui gli insegnanti di scuola primaria fanno spesso esperienza: l'idea è di rivolgersi ad alunni che devono acquisire un livello linguistico A1/A2 attraverso percorsi laboratoriali di italiano L2. A volte qualcuno ha frequentato qualche mese di scuola di grado inferiore o in altro luogo; vi sono poi coloro che, già grandi d'età, hanno acquisito alcune competenze orali e scritte con l'aiuto della famiglia che li ha preparati all'ingresso a scuola.

Ci ricollegiamo, a questo proposito, ad alcuni riferimenti normativi che ci aiutano ad indirizzare lo sguardo per approdare ad una proposta che sia coerente con le indicazioni ministeriali rivolte in maniera più specifica a questa categoria di alunni che manifestano bisogni speciali.

La Circolare Ministeriale n. 8 del 2013, che fornisce indicazioni operative in merito alla Direttiva ministeriale del dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, chiarisce come tale direttiva abbia l'obiettivo di estendere l'attenzione e gestire il campo di intervento della comunità educante dall'ambito della disabilità all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES) che ricopre, oltre ai disturbi specifici di apprendimento e alle forme di svantaggio sociale e culturale, le difficoltà che derivano dalla non conoscenza della lingua e della cultura italiana, in quanto appartenenti a culture diverse. Dopo aver ribadito il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento per tutti gli studenti in difficoltà, nel paragrafo più specifico dedicato allo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, si rimarca la possibilità di attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare misure dispensative o strumenti compensativi.

Nel format del PDP (Piano didattico personalizzato) che il *team* dei docenti dell'alunno prevede di elaborare, dopo la sezione dedicata alla rilevazione delle sue abilità di base, è prevista una sezione che definisce le strategie e i metodi di insegnamento per una didattica personalizzata nelle aree disciplinari individuate, le

eventuali misure dispensative o gli strumenti compensativi adottati, oltre che le modalità specifiche di valutazione.

Un anno più tardi, collegandosi alle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006, la Circolare Miur 4233/2014 affida ai docenti il ruolo di facilitatori dell'apprendimento nel saper progettare il percorso didattico dell'italiano L2 come campo d'intervento specifico e in transizione. Rispetto a questa progettualità in itinere, lo stesso documento fornisce alcune indicazioni utili ai nostri fini, perché, prevedendo obiettivi specifici da privilegiare in ciascuna fase, indica delle priorità, orientando quella progettualità a ritroso che focalizza l'attenzione sui traguardi per una chiara e consapevole azione anche durante il percorso valutativo.

La nostra proposta, quindi, farà tesoro sia della scansione di tempo e per obiettivi prevista da quest'ultimo documento, il quale supporta e indirizza nello specifico la progettazione degli insegnanti che lavorano nelle istituzioni scolastiche, sia del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Facendo approdare queste indicazioni nel contesto e al livello sopra previsti, indichiamo qui di seguito gli aspetti che ci sembrano utili a definire, durante la fase di elaborazione della rubrica di valutazione, le dimensioni e gli indicatori a partire dai quali verranno descritti i risultati da raggiungere nella gradualità dei livelli. Pensando ad una proposta per alunni che fanno il loro ingresso nella scuola primaria, dunque con un'età che oscilla dai 6 ai 10 anni, e per i quali si prevede un percorso finalizzato al raggiungimento di un livello linguistico A1/A2, riteniamo utile privilegiare:

- lo sviluppo delle abilità linguistiche di ascolto, comprensione e produzione di messaggi orali;
- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana;
- il consolidamento delle abilità tecniche e strumentali di letto/scrittura;
- la produzione scritta di frasi, messaggi e semplicissimi testi personali.

La proposta terrà in considerazione, relativamente alle indicazioni del *Quadro Comune Europeo*, il capitolo 3, nella parte dedicata alla scala globale dei livelli comuni di riferimento e in quella che presenta la griglia di autovalutazione dell'alunno.

6. VERSO L'ELABORAZIONE DI UNA PROPOSTA

Accogliamo l'indicazione in Castoldi (2019), in virtù della quale la costruzione di una rubrica parte dall'individuazione delle *dimensioni* entro cui rilevare la presenza di evidenze osservabili. A quel punto è necessario definire, per ogni dimensione, un certo numero di *criteri* che possono essere osservati e che caratterizzano una

dimensione, per poi esprimere, nella gradualità dei livelli, quegli aspetti definiti da ogni criterio.

Il significato dei due termini chiave (*dimensioni* e *criteri*), indicati, per questo motivo, in corsivo, rimanda alla modalità di attribuzione del giudizio: abbracciando una logica di sviluppo che vede nell'apprendimento il fine della valutazione in un'ottica formativa, la formulazione del giudizio avverrà all'interno di un continuum che considera il progresso dell'alunno a partire da una situazione iniziale. L'invito è sia di riuscire a superare una logica di controllo, la quale fa dell'apprendimento l'oggetto della valutazione in un contesto di accertamento e attestazione dei risultati raggiunti, sia di intraprendere la formulazione del giudizio che metta il *focus* sul progresso dell'allievo e non sulla sua posizione rispetto ad uno standard assoluto o rispetto ad un gruppo.

Pensando, per i nostri fini, ad una rubrica valutativa disciplinare finalizzata a guidare un percorso di progettazione e di valutazione per l'apprendimento della lingua italiana L2, supportati dalle indicazioni di Castoldi, individuiamo innanzitutto le *dimensioni* di analisi di questo tipo di apprendimento su cui strutturare il giudizio valutativo: esse, in linea con i punti indicati nel paragrafo precedente e con i nuclei tematici della disciplina, saranno:

- comprensione orale
- comprensione scritta
- produzione orale
- interazione
- produzione scritta
- padronanza del lessico.

Secondo la logica che seguiamo per la costruzione della rubrica, il passaggio successivo consiste nell'individuare, per ciascuna dimensione, i *criteri* di valutazione, che consentono di assegnare un significato più operativo a ciascuna dimensione di analisi e sono equiparabili agli obiettivi di apprendimento. Tali criteri verranno così declinati nei livelli che corrispondono a quelli indicati dalle Linee guida e menzionati anche nelle valutazioni periodiche, oltre che in quella finale.

Di seguito si presenta la nostra proposta: i criteri di valutazione sono stati desunti sia dalle *Indicazioni nazionali* del 2012, riferimento cardine per la progettazione nella scuola primaria, sia dal *Quadro comune europeo* che individua dei traguardi nell'acquisizione della lingua e ci aiuta ad inquadrare le competenze di chi apprende la lingua nei livelli linguistici considerati.

Per rendere più agevole la lettura e la fruizione da parte del lettore, si è preferito suddividere la rubrica e realizzare sei tabelle, una per ciascuna dimensione considerata, nel contesto dell'apprendimento della lingua italiana L2.

		LIVELLI DI ACQUISIZIONE			
DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDI O	AVANZATO
COMPRESIONE ORALE	Comprendere parole familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla famiglia e al proprio ambiente.	Comprende parole ed espressioni familiari e note con il supporto dell'insegnante e di risorse fornite appositamente .	Comprende parole ed espressioni familiari e note con le risorse fornite dall'insegnante sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo ma con continuità.	Comprende parole ed espressioni familiari e note in autonomia e con continuità, utilizzando le risorse fornite dall'insegnante o reperite altrove, anche se non in modo continuo.	Comprende parole ed espressioni familiari usando con autonomia e continuità le risorse fornite dall'insegnante o reperite altrove.
	Comprendere frasi isolate ed espressioni frequenti relative a contesti di immediata rilevanza.	Comprende frasi ed espressioni di immediata rilevanza con il supporto di risorse fornite appositamente .	Comprende frasi ed espressioni di immediata rilevanza utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo discontinuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Comprende frasi ed espressioni di immediata rilevanza utilizzando le risorse del docente o reperite altrove, anche se in modo non del tutto autonomo.	Comprende frasi ed espressioni di immediata rilevanza utilizzando risorse fornite dal docente o reperite altrove con autonomia e continuità.

Tab. 1. Rubrica valutativa sull'abilità di comprensione orale per alunni non italofoni inseriti in percorsi di apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria, ai fini dell'acquisizione di un livello linguistico A1/A2.

		LIVELLI DI ACQUISIZIONE			
DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
COMPRESIONE SCRITTA	Leggere e comprendere nomi, parole familiari e frasi molto semplici (lessico scolastico e familiare).	Legge e comprende termini e frasi molto semplici con il supporto dell'insegnante e di risorse fornite appositamente.	Legge e comprende termini e frasi molto semplici utilizzando le risorse fornite dal docente in modo autonomo ma non continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Legge e comprende termini e frasi molto semplici con generale autonomia e continuità.	Legge e comprende termini e frasi molto semplici con autonomia e continuità.
	Leggere e comprendere testi molto brevi e lettere personali.	Legge e comprende testi molto brevi e lettere personali con l'aiuto del docente e con il supporto di risorse fornite appositamente.	Legge e comprende testi molto brevi e lettere personali utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Legge e comprende testi molto brevi e lettere personali con generale autonomia e continuità.	Legge e comprende testi molto brevi e lettere personali con autonomia e continuità.

Tab. 2. Rubrica valutativa sull'abilità di comprensione scritta per alunni non italofoni inseriti in percorsi di apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria, ai fini dell'acquisizione di un livello linguistico A1/A2.

		LIVELLI DI ACQUISIZIONE			
DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
PRODUZIONE ORALE	Presentare se stesso e persone conosciute.	Presenta se stesso e persone conosciute con l'aiuto del docente e di risorse fornite appositamente.	Presenta se stesso e persone conosciute utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Presenta se stesso e persone conosciute con generale autonomia e continuità.	Presenta se stesso e persone conosciute con autonomia e continuità.
	Descrivere, in termini semplici, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente, la carriera scolastica e le proprie condizioni di vita.	Descrive aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Descrive aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Descrive aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente con generale autonomia e continuità.	Descrive aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente con autonomia e continuità.

Tab. 3. Rubrica valutativa sull'abilità di produzione orale per alunni non italofoni inseriti in percorsi di apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria, ai fini dell'acquisizione di un livello linguistico A1/A2.

		LIVELLI DI ACQUISIZIONE			
DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
INTERAZIONE	Porre domande semplici su dati personali, argomenti familiari o che riguardano bisogni immediati e rispondere a domande analoghe.	Pone domande semplici su argomenti familiari o bisogni immediati e risponde a domande analoghe con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Pone domande semplici su argomenti familiari o bisogni immediati e risponde a domande analoghe utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Pone domande semplici su argomenti familiari o bisogni immediati e risponde a domande analoghe con generale autonomia e continuità.	Pone domande semplici su argomenti familiari o bisogni immediati e risponde a domande analoghe con autonomia e continuità.
	Comunicare scambiando in modo semplice informazioni su argomenti familiari e attività di routine.	Comunica in modo semplice argomenti familiari e attività di routine con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Comunica in modo semplice argomenti familiari e attività di routine utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Comunica in modo semplice argomenti familiari e attività di routine con generale autonomia e continuità.	Comunica in modo semplice argomenti familiari e attività di routine con autonomia e continuità.

Tab. 4. Rubrica valutativa sull'abilità di interazione per alunni non italofoni inseriti in percorsi di apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria, ai fini dell'acquisizione di un livello linguistico A1/A2.

		LIVELLI DI ACQUISIZIONE			
DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
PRODUZIONE SCRITTA	Scrivere semplici frasi e compilare richieste con dati personali.	Scrive frasi e compila richieste con dati personali con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Scrive frasi e compila richieste con dati personali utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Scrive frasi e compila richieste con dati personali con generale autonomia e continuità.	Scrive frasi e compila richieste con dati personali con autonomia e continuità.
	Scrivere brevi messaggi e brevi testi personali (anche lettere) molto semplici.	Scrive brevi messaggi e brevi testi personali con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Scrive brevi messaggi e brevi testi personali utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Scrive brevi messaggi e brevi testi personali con generale autonomia e continuità.	Scrive brevi messaggi e brevi testi personali con autonomia e continuità.

Tab. 5. Rubrica valutativa sull'abilità di produzione scritta per alunni non italofoni inseriti in percorsi di apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria, ai fini dell'acquisizione di un livello linguistico A1/A2.

		LIVELLI DI ACQUISIZIONE			
DIMENSIONE	CRITERI DI VALUTAZIONE (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
PADRONANZA DEL LESSICO	Conoscere e utilizzare parole ed espressioni elementari relative a dati personali e a situazioni concrete.	Utilizza parole ed espressioni relative a dati personali e a situazioni concrete con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Utilizza parole ed espressioni relative a dati personali e a situazioni concrete utilizzando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Utilizza parole ed espressioni relative a dati personali e a situazioni concrete con generale autonomia e continuità.	Utilizza parole ed espressioni relative a dati personali e a situazioni concrete con autonomia e continuità.
	Conoscere e utilizzare frasi per dare informazioni in situazioni quotidiane.	Utilizza frasi per dare informazioni in situazioni quotidiane con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	Utilizza frasi per dare informazioni in situazioni quotidiane usando le risorse fornite con autonomia ma in modo non del tutto continuo o in modo non autonomo ma con continuità.	Utilizza frasi per dare informazioni in situazioni quotidiane con generale autonomia e continuità.	Utilizza frasi per dare informazioni in situazioni quotidiane con autonomia e continuità.

Tab. 6. Rubrica valutativa sull'abilità di padronanza del lessico per alunni non italofoni inseriti in percorsi di apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria, ai fini dell'acquisizione di un livello linguistico A1/A2.

Le Linee guida individuano, per l'elaborazione dei giudizi, le dimensioni che si intrecciano nella descrizione di ogni livello:

- l'*autonomia* dell'alunno nelle manifestazioni dell'apprendimento rispetto all'intervento del docente,
- la *tipologia della situazione (nota o non nota)* entro cui l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo (nota è una situazione che il docente ha proposto in forma simile, non nota se si presenta per la prima volta),
- le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito (se reperite spontaneamente o se proposte dal docente),
- la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento (vi è continuità se l'apprendimento è messo in atto più volte o quando è necessario, non c'è continuità se l'apprendimento si manifesta sporadicamente o mai).

Nella proposta, la *tipologia della situazione* non è stata contemplata come variabile che segnala il passaggio da un livello all'altro: i livelli di apprendimento linguistico considerati, A1/A2, si riferiscono, per loro essenza, all'acquisizione della lingua ristretta ed ancorata ad una dimensione quotidiana, personale, familiare, abituale e di immediata rilevanza.

Per tale motivo, si ritiene che il passaggio da un livello all'altro sia da rintracciare nel grado di autonomia maturata dall'alunno, legata anche alla capacità di utilizzare risorse personali per eseguire compiti (ad esempio, nelle attività di comprensione e di produzione), e nella continuità dell'apprendimento, che abbiamo considerato a partire dal livello base, in quanto il livello precedente presuppone di per sé una presenza e un supporto abbastanza costanti dell'insegnante.

7. CONCLUSIONE: QUALI FUNZIONALITÀ NELLA SCUOLA?

L'obiettivo di questa riflessione è stato quello di presentare una proposta operativa in un contesto specifico di scuola primaria, in cui gli insegnanti spesso si trovano a fare esperienza.

La valutazione nella didattica a distanza, che, nel settembre/ottobre 2020, il Post Master aveva annunciato come tema di riflessione e input per lo svolgimento di attività di ricerca, non avrebbe purtroppo trovato terreno fertile per essere affrontato e concretizzato con una sperimentazione nel nostro contesto, in quanto l'anno scolastico nella scuola primaria era finalmente ripartito con lezioni in presenza e ci si auspicava che potesse continuare. Pur con le migliori prospettive, non era comunque possibile fare previsioni su come la situazione sarebbe avanzata, né, tantomeno, ipotizzare una possibile ricerca.

In effetti, la relativa stabilità all'interno della scuola primaria, che ha visto un ritorno in didattica a distanza molto limitato (circa un mese tra marzo e aprile 2021) si è unita a circostanze favorevoli, per il fatto che nelle nostre classi non si sono verificati casi di alunni o insegnanti in quarantena tali da determinare un ulteriore periodo a distanza: la quasi totalità dell'anno scolastico svolto in presenza ha fatto venir meno la possibilità di realizzare una specifica ricerca secondo quanto era stato proposto.

Dal canto suo, però, la nuova Ordinanza, che ha fatto il suo ingresso nella scuola poco prima della chiusura del primo quadrimestre riportando il focus, seppur sotto altri punti di vista, sulla valutazione, è stata l'occasione per ripensare lo stesso tema sotto una diversa angolazione e per avviare una lettura della normativa che potesse condurre all'elaborazione di una proposta.

Partendo da quello spazio di riflessione, si è voluto vedere nelle indicazioni ministeriali non solo l'occasione per una revisione del processo valutativo e progettuale nei contesti disciplinari della scuola primaria, ma un orizzonte di riferimento per ripensare la progettualità e il percorso valutativo nello spazio laboratoriale di chi apprende la lingua italiana come L2.

La proposta è ulteriormente supportata dalla consapevolezza che l'azione valutativa dell'alunno non italofono, che intraprende nella scuola primaria un percorso di italiano L2, debba essere intesa in un *continuum* che valorizzi l'alunno stesso, che lo conduca lungo il suo percorso, che supporti ogni azione didattica nel confronto tra gli insegnanti curricolari e l'insegnante di laboratorio e che, per questo, non si risolva in un atto di controllo e di misurazione finali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

CASTOLDI M., 2019, *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, De Agostini scuola, Novara.

CASTOLDI M., 2021, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Mondadori, Milano.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2001, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Volume Complementare*, Italiano Lingua Due.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15950/14279>

COONAN C.M., s.d., *La ricerca azione*, modulo di autoapprendimento per Master Itals II livello, XII edizione, Laboratorio Itals, Dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.

MARTINI M., 2017, *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*, De Agostini Scuola, Novara.

WEEDEN P., WINTER J., BROADFOOT P., 2009, *Valutazione per l'apprendimento*, Erikson, Trento.

WIGGINS G., McTIGHE J., 2007, *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

SITOGRAFIA

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf>
Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012.

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf>
Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

<https://www.istruzione.it/allegati/2014/circolare_linee_guida_integr_alunni_stranieri.pdf>
Circolare Miur 4233/2014.

<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/03/protlo2278_13notamiur-8.pdf>
Circolare Ministeriale n. 8 del 2013, Indicazioni operative alla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".