

3. IL CONTESTO OPERATIVO: RIPENSARE LA VALUTAZIONE SCOLASTICA *

Non c'è solo la scuola legale, c'è anche la scuola reale; e a volte, lo sa bene chi conosce questo mondo, non stiamo parlando delle stesse cose! Come viene gestita la valutazione nelle aule delle scuole italiane? Quali criticità presenta? In quali direzioni si potrebbe migliorare? Su questi interrogativi si sviluppa il seguente capitolo, che muove dall'idea che per costruire un modo diverso di valutare bisogna smontare quello attualmente egemone, senza sconti e mezze misure!

3.1 De-costruire il processo valutativo

La valutazione appare spesso come un momento del lavoro dell'insegnante costretto e irrigidito all'interno di un insieme di assiomi, convinzioni implicite, consuetudini, rituali che impediscono qualsiasi ripensamento e modificazione dei propri comportamenti. Si tratta di una vera e propria zona franca, costretta all'interno di mura impenetrabili che, da un lato, tentano di proteggere nei confronti di possibili attacchi esterni (colleghi, allievi, genitori, ...), dall'altro inibiscono qualsiasi potenziale cambiamento. Il risvolto paradossale, ma forse anche il grimaldello attraverso cui provare a smuovere qualcosa, è che molti insegnanti vivono la valutazione come qualcosa di insoddisfacente, riduttivo, squalificante, ma non riescono a liberarsi da questi lacci, innanzi tutto nelle loro teste, che limitano la loro azione. Per tale ragione vorremmo introdurre la nostra riflessione richiamando alcuni assiomi, più o meno diffusi ed impliciti, ancora prevalenti nella percezione del momento valutativo:

- *Il mito dell'oggettività.* Si tende ad attribuire alla valutazione il significato di giudizio insindacabile, inappellabile, inoppugnabile in quanto avvolto nel manto della corrispondenza con la realtà, del controllo assoluto sulla soggettività. La fragilità professionale degli insegnanti e la perdita di credibilità sociale della scuola ritrovano nel supremo momento della valutazione un approdo contro un sicuro naufragio: l'apparente scientificità della valutazione, dietro cui nascondere tutte le proprie ansie, le proprie incertezze, la paura di assumersi responsabilità e attraverso cui ri-conquistare il prestigio sociale perduto. E' curioso che un postulato ormai da un secolo riconosciuto anche alle scienze dure, il condizionamento esercitato dal soggetto nell'osservazione dei fenomeni naturali (Heisenberg insegna), sia tranquillamente ignorato nella valutazione di un fenomeno così complesso e articolato come l'apprendimento. Solo la debolezza epistemologica delle scienze dell'uomo e, in particolare, dell'educazione e la quasi totale assenza di una cultura valutativa nel nostro paese possono spiegare il persistere di questo mito, così diffuso anche nel linguaggio comune (prove oggettive, obiettività del giudizio, valutazione oggettiva, etc.).
- *Il primato della quantificazione.* Il processo valutativo viene visto in chiave "ragionieristica", lo sforzo pare tutto teso a poter tradurre in numeri o percentuali l'apprendimento dei propri allievi, come forma di autotutela e di protezione della propria responsabilità valutativa dietro il manto della presunta scientificità e imparzialità del numero. Facendo ciò si nega l'essenza stessa del valutare che consiste in un apprezzamento dell'esperienza considerata sulla base di un insieme di criteri chiari e definiti; potremmo immaginarci il valutatore di un ristorante o una trattoria che si limita ad esprimere il suo giudizio unicamente sulla base degli elementi quantificabili (costo del pranzo, numero di posti a sedere, tempi di attesa, etc.)? Si tratta di farsi carico della responsabilità del valutare, puntando a realizzare un processo rigoroso e sistematico, senza comode, quanto deboli, scorciatoie.
- *Il voto come unico codice valutativo.* Andando oltre il dettato normativo, che vincola all'uso del voto solo nel momento del giudizio conclusivo, la scala in voti diviene spesso l'unico modo con cui comunicare la valutazione: dal compito a casa, al lavoro in classe, alla prova di verifica intermedia; più realisti del re, si potrebbe commentare. Ancora una volta è l'aura della scientificità connessa al numero che fa sentire il suo peso: facciamo uscire il linguaggio valutativo dalle secche dell'opacità e dell'ambiguità delle scale di aggettivi o dei giudizi discorsivi ed torniamo a parlare chiaro, o meglio a misurare. Non importa se si confonde valore cardinale ed ordinale del numero, l'importante è proteggersi dietro il camice bianco della astaticità e apparente precisione del voto.

* Tratto da M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, in corso di stampa.

- *Il giudizio come sommatoria dei voti.* Il giudizio valutativo di fine quadrimestre o fine anno come la sintesi, più o meno aritmetica, di un insieme di prestazioni dello studente nel periodo considerato; ci sono gli esiti delle verifiche periodiche, si tratta di metterli insieme per arrivare ad un giudizio complessivo. L'esclusiva attenzione alle prestazioni, in particolare a livello di formazione di base, lascia in ombra lo sviluppo dei processi (cognitivi, metacognitivi, affettivi, relazionali) che risultano centrali nella maturazione di una competenza; può essere legittima a livello agonistico, ma non in ambito formativo. Per fare un esempio molto eloquente e chiaro, nel campo del "saper scrivere" l'insegnante non è chiamato a valutare la qualità dei prodotti, ovvero dei testi elaborati dagli allievi, bensì deve apprezzare la qualità del saper scrivere, ovvero la padronanza dei processi che consentono una scrittura consapevole ed efficace.
- *I vincoli del registro.* Uno degli argomenti più richiamati dagli insegnanti per giustificare le loro pratiche valutative riguarda il registro e la necessità di doversi adeguare alla sua struttura e alla sua logica; vincolo reso ancor più stringente dal passaggio al registro elettronico che, come tutte le procedure informatizzate, tende a conformare alla sua impostazione il pensiero del soggetto che le utilizza. Ciò che si dimentica è che il registro nasce come strumento a disposizione dell'insegnante per svolgere il suo compito formativo, pertanto la sua impostazione dovrebbe rispecchiare le esigenze dell'insegnante nel documentare il proprio lavoro e i propri risultati, non viceversa. Si verifica, in altre parole, un curioso ribaltamento per cui è l'insegnante che si adegua al registro, non è il registro che è pensato per rispondere alle esigenze dell'insegnante, che ricorda tanto le esperienze che ciascuno di noi ha vissuto in qualche ufficio pubblico in cui ci si sente chiedere di adeguarsi alla procedura prevista, anziché pensare la procedura in funzione della realtà che dovrebbe rappresentare ("mi piace, c'è solo maschio o femmina...").
- *L'archetipo dell'esame.* Una prova valutativa viene naturalmente associata ad un setting asettico ed isolato, nel quale lo sforzo dell'insegnante è teso ad isolare potenzialmente l'allievo dal resto del mondo, lasciandolo solo con la sua mente e il foglio da completare. In una prospettiva di competenza questa ambientazione valutativa risulta incongruente, in quanto l'essere competenti si manifesta anche nel saper usare funzionalmente al proprio scopo le risorse e i vincoli del contesto in cui ci si muove: l'asetticità del contesto, quindi, impoverisce la prova valutativa anziché rafforzarla! L'orientamento verso compiti di realtà spinge verso prove valutative più complesse e articolate, nel quale siano chiari le risorse e i vincoli dentro i quali il soggetto, o il gruppo dei soggetti, deve muoversi per realizzare una data prestazione.
- *La frattura tra apprendimento e comportamento.* Si dà per scontata la distinzione tra la valutazione dell'apprendimento, espressa attraverso i giudizi disciplinari, e la valutazione del comportamento, espressa attraverso un giudizio a parte su questo concetto, a onor del vero generico e vago. In rapporto alla competenza il punto sta proprio nella separazione dei due piani, come fossero due emisferi dell'esperienza di apprendimento isolati e a sé stanti; la dimensione integrata della competenza, nella quale la mobilitazione delle risorse presuppone un'attivazione di processi di diversa natura, implica una considerazione congiunta dei due piani. Risulta assolutamente scorretto concepire il comportamento come qualcosa a sé stante dall'esperienza di apprendimento, la quale a sua volta tende ad essere ridotta alla sola acquisizione di conoscenze e abilità, lasciando ai margini l'attenzione alla competenza o al più ricordarsene al momento della certificazione di fine ciclo.
- *La valutazione come arma.* La funzione sanzionatoria della valutazione viene interpretata da molti insegnanti come una sorta di strumento per difendersi dalla svalorizzazione dell'esperienza scolastica e per contrastare il disimpegno formativo degli studenti. Ciò rischia di alimentare una lettura unilaterale del momento valutativo tra i docenti e i dirigenti scolastici, purtroppo sempre inclini a seguire le mode del momento e a farsi trasportare dai venti che soffiano con più vigore: una valutazione pensata solo in chiave punitiva, come strumento di controllo dei risultati formativi raggiunti e di eventuale sanzione in caso di esiti insoddisfacenti. Rischia di restare ai margini la funzione formativa della valutazione, in base all'idea ancora diffusa che quest'ultima richiami una scuola buonista, tendenzialmente lassista, pericolosamente incline a promuovere in modo indiscriminato; laddove il richiamo ostinato e puntiglioso alla funzione certificativa della valutazione porta con sé un monito verso un giudizio più severo e inflessibile.
- *Lo studente oggetto di valutazione.* Nella dinamica valutativa lo studente tende ad essere relegato ad oggetto della valutazione, senza alcuna possibilità di essere coinvolto nel processo che conduce

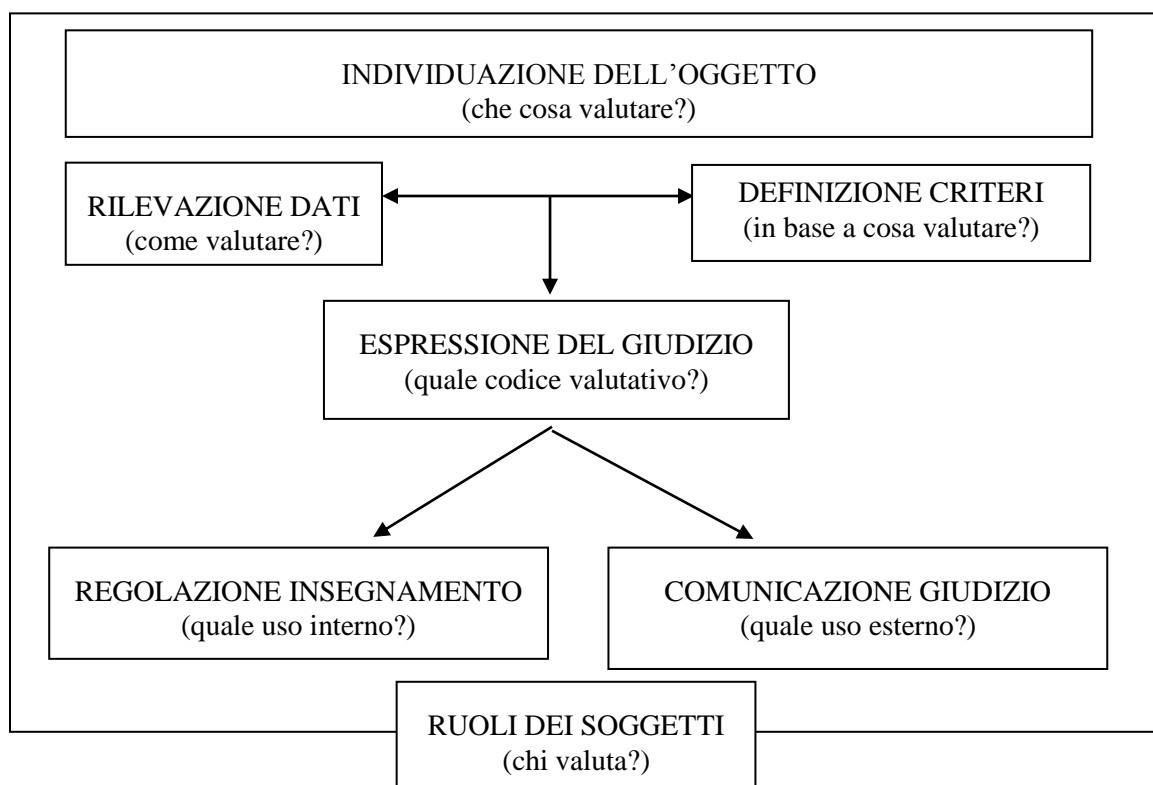
al giudizio; il massimo diritto che è riconosciuto è quello all'informazione. Un suo eventuale coinvolgimento tende ad essere visto come qualcosa che "sporca" l'indipendenza e la neutralità del momento valutativo, accuratamente da evitare e stigmatizzare. Tutto ciò non può che rafforzare le dinamiche deresponsabilizzanti con cui gli allievi si avvicinano alla valutazione, di inganno e di elusione, in puro stile "io speriamo che me la cavo!".

- *L'insegnante (e la scuola) alla finestra.* Il momento valutativo è accuratamente limitato all'allievo e ai suoi risultati, lasciando sostanzialmente fuori il lavoro dell'insegnante e il contesto formativo in cui è avvenuta l'esperienza di apprendimento. E' vero che, come recita un celebre aforisma, "la scuola è nata per valutare, non per essere valutata", ma forse occorre superare questa aurea di impunità, ormai desueta, per mettere in gioco anche la qualità delle opportunità formative messe in atto dalla scuola. Se è vero che l'apprendimento non è esclusivamente determinato dalla qualità dell'insegnamento, è altrettanto vero che il compito dell'insegnamento consiste nel predisporre le condizioni più favorevoli all'apprendimento. Siamo sicuri che i nostri ambienti di apprendimento siano i più idonei per consentire ai nostri allievi di apprendere?

3.2 Struttura del processo valutativo

Per capire meglio il significato e il portato di quanto abbiamo detto finora può essere utile provare a smontare il processo valutativo, allo scopo di identificare con maggiore precisione quali sono i passaggi chiave che lo contraddistinguono e le loro reciproche relazioni e di mettere a fuoco le principali opzioni dentro cui si sviluppa il momento del valutare nella pratica scolastica (cfr. Tav. 3.1).

Tav. 3.1 Processo di valutazione degli apprendimenti



Riguardo alla *rilevazione dei dati* è utile ricordare che essa avviene sia attraverso l'interazione quotidiana che l'insegnante ha con i propri allievi, che gli consente di farsi un'idea delle caratteristiche di ciascuno e delle loro risorse e potenzialità, sia attraverso momenti più formalizzati, specificamente deputati ad accertare gli apprendimenti conseguiti. Si tratta delle cosiddette prove di verifica, ovvero di situazioni didattiche intenzionalmente predisposte per accertare determinati risultati di apprendimento raggiunti dai nostri allievi. Aldilà delle caratteristiche specifiche, possiamo pensare ad una prova di verifica come alla somministrazione di un determinato stimolo all'allievo (una domanda, una consegna, uno spunto di lavoro, ...) orientato a sollecitare una prestazione in grado di manifestare gli apprendimenti che ci interessa accertare; tale prestazione, ovvero la risposta dell'allievo, richiede

successivamente di essere analizzata e valutata dall'insegnante. Alla luce di quanto detto, si tende a classificare le diverse prove di verifica utilizzabili in ambito scolastico in base alle caratteristiche dello stimolo proposto, distinguendo tra stimoli aperti e chiusi in funzione dei gradi di libertà consentiti al soggetto, e della risposta ottenuta, distinguendo tra risposte aperte e chiuse in funzione della possibilità di predeterminare in anticipo da parte dell'insegnante la risposta fornita dall'allievo.

Aldilà delle differenti caratteristiche di ciascuna prova, i due parametri in base ai quali si apprezza la qualità di uno strumento di verifica degli apprendimenti riprendono i requisiti chiave di un qualsiasi strumento di rilevazione di un fenomeno naturale: la *validità*, ovvero la corrispondenza tra la prestazione rilevata e l'apprendimento che si intende accertare, e l'*attendibilità*, ovvero la costanza nella lettura della prestazione fornita dal soggetto, indipendentemente dal momento in cui la si valuta o da chi la valuta (cfr. Lichtner, 2004). Se riconduciamo tali parametri alla struttura di una prova di verifica possiamo osservare come la validità sia associata alle caratteristiche dello stimolo proposto, ovvero alla relazione che si viene ad instaurare tra la prestazione sollecitata nell'allievo e l'apprendimento che si intende accertare, mentre l'attendibilità richiami le modalità di lettura della prestazione da parte dell'insegnante. In termini generali possiamo ricordare che le prove non strutturate tendono a manifestare criticità in ordine alla loro attendibilità, laddove le prove strutturate presentano maggiori problemi in ordine alla loro validità; le prove semistrutturate rappresentano la ricerca di un punto di equilibrio tra pregi e difetti delle altre due tipologie.

La *definizione dei criteri* richiama la stretta relazione tra il momento progettuale e quello valutativo, in quanto i criteri di giudizio nel campo della valutazione degli apprendimenti rinviano essenzialmente ai traguardi formativi che sono stati identificati in fase progettuale. Anche in questo caso, del resto, accanto ai criteri di giudizio esplicitati nei documenti progettuali o nelle griglie di valutazione è importante richiamare l'incidenza dei criteri impliciti utilizzati dall'insegnante quando valuta i suoi allievi, che rimandano alla sua idea di buon apprendimento e buon allievo, maturata e consolidata attraverso le sue esperienze prima di studente e poi di insegnante. È importante sottolineare come questa fase del processo valutativo non si giochi solo nella identificazione dei criteri di giudizio ma riguardi anche le modalità di attribuzione del giudizio all'allievo, ovvero i parametri in base ai quali mettere a confronto la rappresentazione che ci siamo fatti di un determinato allievo con i nostri criteri di giudizio, la nostra idea di qualità (standard assoluto, posizione rispetto al gruppo, progresso dell'allievo).

Sia in relazione alla definizione dei criteri, sia in relazione alla modalità di *attribuzione del giudizio* il requisito essenziale che deve soddisfare la valutazione scolastica è quello della trasparenza, ovvero della esplicitazione delle scelte compiute dall'insegnante in ordine alla formulazione dei giudizi valutativi. La valutazione scolastica, infatti, si presenta come una valutazione di tipo pubblico avente una rilevanza sociale, pertanto presuppone una trasparenza non soltanto del giudizio espresso, bensì anche dei criteri in base ai quali è formulato e delle evidenze empiriche in base alle quali si fonda; si tratta della linea di demarcazione che distingue una valutazione di tipo professionale da una valutazione oscura e arbitraria.

Accanto ai momenti già indicati si può riconoscere, a monte, il momento di *individuazione dell'oggetto* della valutazione, ovvero la risposta alla domanda che cosa significa valutare l'apprendimento dell'allievo? quali aspetti devo considerare della sua esperienza scolastica? Si tratta di un passaggio meno operativo ma assolutamente cruciale nell'attuale transizione verso le competenze, dove in gioco ci sono proprio visioni differenti dell'apprendimento. A valle possiamo individuare le fasi di *regolazione dell'insegnamento* e di comunicazione del giudizio. La prima evidenza è quella circolarità tra momento valutativo e momento progettuale e segnala come il processo di valutazione degli apprendimenti non metta in gioco solo l'allievo, principale imputato nel dibattito, ma anche l'insegnante e la sua azione (o almeno dovrebbe mettere in gioco...). Sostanzialmente il giudizio sul singolo e sull'insieme degli allievi rappresenta un feed-back per l'insegnante o gli insegnanti utile a ripercorrere il processo didattico realizzato e a riconoscerne l'efficacia in rapporto ai traguardi che ci si era prefissati; inoltre il giudizio può divenire la base su cui stabilire quale percorso di sviluppo prevedere per l'allievo, in termini di recupero di lacune, potenziamento, miglioramento dell'apprendimento, etc. La *comunicazione del giudizio* richiama la necessità di collocare il momento della valutazione in una logica formativa; il giudizio scolastico, infatti, non è (o non dovrebbe essere) equiparabile ad una sentenza, che si esaurisce appunto nell'espressione del giudizio, bensì ricade inevitabilmente sulla relazione formativa. Ciò evidenzia la necessità di tenere conto dei destinatari (allievi, genitori, docenti, ...) e delle

diverse funzioni attribuite alla valutazione nello stabilire le modalità di comunicazione del giudizio e di fornire ad essi le chiavi di lettura necessarie per utilizzare il giudizio stesso come risorsa per il proprio percorso formativo. Nelle due fasi indicate ciò che viene messa in gioco è l'utilità del processo valutativo come componente di un processo formativo.

Riguardo ai *ruoli dei soggetti* vi sono diversi piani di lettura della dinamica valutativa in ambito scolastico. Innanzi tutto la relazione tra valutazione individuale affidata al singolo docente e valutazione collegiale affidata all'èquipe pedagogica o al Consiglio di classe, una condizione presente – seppure con caratteristiche diverse – nei vari gradi scolastici avente lo scopo di privilegiare un punto di vista intersoggettivo in merito ad alcune decisioni cruciali nel percorso scolastico dell'allievo, come la promozione o la bocciatura. Il principio è pienamente condivisibile giacchè una valutazione affidata ad una pluralità di soggetti è una condizione per ridurre l'inevitabile soggettività presente nel giudizio valutativo; anziché inseguire il mito di una valutazione oggettiva risulta utile e urgente lavorare su questa dimensione di collegialità verso una condivisione del linguaggio e dei criteri di giudizio tra i docenti.

In aggiunta alle domande richiamate nella Tav. 3.1 occorre richiamare un'ulteriore questione che attraversa e connota l'intero processo valutativo, ovvero perché si valuta, quali funzioni sono assegnate al momento valutativo? La Tav. 3.2 individua le varie funzioni assegnate alla valutazione evidenziando le relazioni con il processo formativo: la valutazione predittiva od orientativa precede il processo formativo e assolve lo scopo di prevedere le caratteristiche del percorso formativo più adatte alle caratteristiche di un determinato soggetto (ne sono un esempio i test di orientamento spesso somministrati nella fase conclusiva della scuola media inferiore); la valutazione diagnostica si colloca nella fase iniziale del processo formativo e assolve lo scopo di analizzare le caratteristiche di ingresso di un allievo in relazione al percorso che deve compiere; la valutazione formativa accompagna le diverse fasi del processo formativo e assolve lo scopo di fornire un feed-back all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo formativo; la valutazione sommativa tende a collocarsi nella fase conclusiva di un determinato percorso formativo (unità di lavoro, modulo didattico, anno scolastico) e assolve lo scopo di tirare le somme sui risultati conseguiti dall'allievo; la valutazione certificativa segue il percorso formativo e assolve lo scopo di attestare socialmente il conseguimento di determinati risultati da parte del soggetto, in funzione delle sue scelte successive o dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Tav. 3.2 Funzioni della valutazione scolastica.



Aldilà delle specifiche differenze tra le diverse funzioni elencate, si possono riconoscere due logiche di fondo con cui considerare la valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: da un lato una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare ed attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di

sviluppo, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di *controllo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *dell'apprendimento*", caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati; si fonda su una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. La logica di *sviluppo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *per l'apprendimento*" caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento; si fonda su una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa (cfr. Weeden-Winter-Broadfoot, 2009).

3.3 Criticità della valutazione scolastica

Negli ultimi decenni si è assistito ad una critica radicale alle modalità valutative tradizionalmente impiegate nei contesti scolastici, prevalentemente centrate sul prodotto dell'apprendimento, fondate su una frattura netta tra valutatore e valutato e guidate dal mito dell'oggettività della valutazione; critica maturata soprattutto in contesti scolastici d'oltralpe e che ha assunto come bersaglio privilegiato l'uso inflazionato di test e di prove strutturate, tendenza – peraltro - che negli ultimi anni ha trovato anche nel nostro paese schiere di estimatori.

Comoglio (2004), nel riassumere le principali critiche mosse alla valutazione tradizionale da cui traggono origine le proposte innovative che abbiamo richiamato, segnala innanzi tutto che le modalità valutative impiegate tendono a condizionare pesantemente i modi e i contenuti dell'apprendimento, in quanto il processo di insegnamento si "piega" inevitabilmente sulle prestazioni e le attività richieste dalla valutazione ("*teach to test*"). Di conseguenza un'accezione di valutazione prevalentemente centrata su prestazioni mnemoniche e sulla meccanica applicazione di concetti e principi metodologici tende a portare con sé una modalità di azione formativa avente le stesse caratteristiche e, di conseguenza, ad impoverire il processo di apprendimento nelle sue componenti più attive e collaborative.

Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di apprezzare abilità più complesse quali i processi di analisi e sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative ed originali a problemi aperti, etc. In relazione al punto precedente ciò determina uno schiacciamento del processo formativo su un sapere di tipo riproduttivo, a scapito di modalità elaborative e strategiche, in una sorta di circolo vizioso tra percorsi valutativi ed insegnativi.

Inoltre il sapere scolastico tende a rimanere "inerte", in quanto incapsulato nel contesto scuola ed incapace di connettersi a situazioni di realtà, con conseguenti riflessi sulla significatività dell'esperienza scolastica e la motivazione degli studenti nei suoi confronti. Tale incapsulamento si ripercuote anche sulla valutazione, la quale tende a basarsi su compiti astratti e decontestualizzati, incapaci di agganciarsi a contesti reali e significativi e comprensibili solo nel contesto della cultura scolastica.

La valutazione tradizionale impiega quasi esclusivamente prove individuali, in sintonia con un analogo approccio al processo di apprendimento centrato sul rapporto "privato" tra lo studente e il sapere. Viene attribuito scarso rilievo a prove di gruppo, richiedenti un'elaborazione e uno sforzo collettivo, e – di conseguenza – ai correlati processi di comunicazione sociale, di confronto culturale e di collaborazione, particolarmente cruciali nei contesti professionali e nelle situazioni reali.

Aldilà delle affermazioni di principio e delle dichiarazioni di intenti, la funzione prevalente della valutazione scolastica rimane quella di classificare gli studenti in rapporto alla qualità delle loro prestazioni e, in particolare in alcuni ordini di scuola, a selezionarli attraverso il successo scolastico. Ciò tende a perpetuare una netta separazione tra momento formativo e valutativo, impedendo a quest'ultimo di sviluppare la sua funzione promozionale e orientativa in rapporto al processo di apprendimento.

Un'altra separazione tipica della valutazione tradizionale è quella tra i ruoli di valutatore e di valutato, relegando lo studente ad una funzione passiva di mero oggetto del processo valutativo. Ciò determina una deresponsabilizzazione da parte dello studente nei confronti della sua valutazione, avvertita come

estranea e minacciosa, evidente nel fiorire di strategie di sopravvivenza tipiche della cultura scolastica (copiare, aggirare gli ostacoli, “fregare” l’insegnante, etc.).

Tali critiche riflettono un’idea di apprendimento congruente con il paradigma del costruttivismo socio-culturale, imperniata sui concetti chiave della costruzione attiva, dell’ancoramento a contesti specifici e della collaborazione di gruppo (cfr. cap. 1.1). Proprio queste tre dimensioni stanno sullo sfondo dei diversi rilievi mossi alla valutazione, orientati verso un protagonismo dello studente nel processo valutativo, un riferimento a compiti contestualizzati e vicini alle situazioni di realtà e una valorizzazione della dimensione sociale dell’apprendimento.

I limiti evidenziati risultano particolarmente evidenti nelle prove strutturate, che sono diventate lo strumento egemone della valutazione scolastica in molti paesi. Lichtner (2002) evidenzia che l’equivoco di fondo su cui si fonda l’uso massiccio di test per la valutazione degli apprendimenti è rintracciabile nell’equazione “quantitativo = oggettivo”, basata sulla pretesa oggettività che scaturisce dall’impiego di dati numerici per la rilevazione e l’analisi dei risultati: *“bisogna chiedersi come sono stati generati quei dati che poi elaboriamo. Tutto dipende dalla formulazione dei quesiti, dal tipo di alternative poste, che condizionano il comportamento che rileviamo. E la messa a punto di queste condizioni è satura di elementi soggettivi, frutto di scelte che a volte sono addirittura idiosincratiche. Se la elaborazione quantitativa dei dati raccolti è ‘oggettiva’, certamente non è tale la procedura che ha ‘generato’ i dati* (Lichtner, 2002: 97-8).

In particolare l’Autore sottolinea la difficoltà di rilevare comportamenti complessi traducendoli in prestazioni semplici e rappresenta il paradosso della valutazione tramite testing attraverso un diagramma che incrocia la misurabilità dei risultati con la loro significatività. Il ribaltamento di priorità tra i due costrutti che tende a generarsi nell’impiego dei test porta a favorire la misurabilità dei risultati a scapito della loro significatività, con conseguente sottovalutazione – se non completa rimozione – di prestazioni cognitivamente complesse. Prendendo spunto dalla rappresentazione proposta da Lichtner potremmo affermare che la sfida del *new assessment* si condensa nella capacità di abbassare la riga orizzontale del diagramma (vd. Tav. 3.3).

Tav. 3.3 Caratteristiche della valutazione tramite testing.

	Misurabili	Non misurabili
Significativi		
Non significativi		

Handy (1994) definisce il limite indicato da Lichtner come “l’errore di Mc Namara”, imprenditore e politico statunitense di successo negli anni ’60 con il mito della quantificazione, e lo descrive con queste parole: *“Il primo passo consiste nel misurare qualunque cosa possa essere misurata con facilità. Il che va bene, per quel che vale. Il secondo passo consiste nel non curarsi di ciò che non può essere misurato oppure di attribuirgli un valore quantitativo arbitrario. Il che è arbitrario e fuorviante. Il terzo passo consiste nel presumere che ciò che non può essere misurato con facilità non sia effettivamente importante. Il che equivale alla cecità. Il quarto passo consiste nel dire che ciò che non può essere misurato con facilità in realtà non esiste. Il che equivale al suicidio* (Handy, 1994: 219).

3.4 Linee di revisione

Cercando di evidenziare gli aspetti costruttivi emergenti da queste prospettive critiche in ordine alla valutazione scolastica si incrocia inevitabilmente la prospettiva delle competenze e la relativa transizione da un mero accertamento del sapere dell’allievo alla comprensione dei modi in cui l’allievo è in grado di utilizzare il proprio sapere nella sua esperienza di vita, di padroneggiare la propria conoscenza in modo autonomo e consapevole. Ciò mette inevitabilmente in gioco il rapporto tra il processo formativo e valutativo, che divengono momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed implica una redistribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo.

Tali caratteri sono sintetizzati nei "Principi di una buona pratica per l'assessment dello studente" proposti dall'American Association for Higher Education nel 1992, a testimonianza di una diffusa sensibilità verso un rinnovamento delle pratiche valutative:

- *l'assessment dello studente che apprende comincia con i valori educativi (fini e obiettivi curricolari);*
- *esso è più efficace quando riflette una comprensione dell'apprendimento multidimensionale, integrata e rivelata nella performance per lungo tempo;*
- *lavora meglio quando i programmi che cerca di migliorare presentano scopi in modo chiaro ed esplicito;*
- *richiede attenzione ai risultati [dell'apprendimento] ma anche e parimenti alle esperienze che portano ad essi;*
- *lavora meglio quando è continuo e non episodico;*
- *incoraggia un miglioramento a più ampio respiro quando vengono coinvolti rappresentanti da e attraverso la comunità educativa;*
- *fa la differenza quando comincia da questioni pratiche e si occupa di cose di cui la gente effettivamente si cura;*
- *è più probabile che sostenga il miglioramento quando fa parte di un set più ampio di condizioni che promuovono il cambiamento (curricolo, filosofia educativa, etc.);*
- *attraverso di esso gli educatori condividono le responsabilità con studenti e con esterni (Worthen et alii, 1999: 1-2).*

Emergono da questo contributo un insieme di parole chiave che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. Innanzi tutto la *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. In secondo luogo l'*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. In terzo luogo la *processualità* della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l'ha generata, in contrasto con l'esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

In quarto luogo la *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l'incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. In quinto luogo la *promozionalità* dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. In sesto luogo la *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e "strumento di intelligenza del primo", in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

In settimo luogo la *dinamicità* della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. In ottavo luogo la *globalità* del momento valutativo, attento all'integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. Infine la *multidimensionalità* del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell'evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale.

Da tali parole chiave si possono sintetizzare le sfide più suggestive poste ai significati e alle pratiche valutative in ambito scolastico, sfide che richiamano le suggestioni evocate dal costrutto della competenza:

- puntare a compiti valutativi più autentici, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente nel processo valutativo, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- integrare la valutazione del prodotto della formazione, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende", in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento;
- oltrepassare i confini disciplinari della valutazione, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell'apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave proposta nel secondo capitolo;
- riconoscere e sviluppare la valenza metacognitiva sottesa al processo valutativo, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Viste globalmente tali sfide richiamano una prospettiva di "valutazione per l'apprendimento", intesa come *"tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati"* (Assessment Reform Group, 1999). Si tratta di un'espressione nata nel Regno Unito nell'ambito dei lavori di un gruppo ministeriale per la riforma della valutazione, fondata sui seguenti principi d'azione:

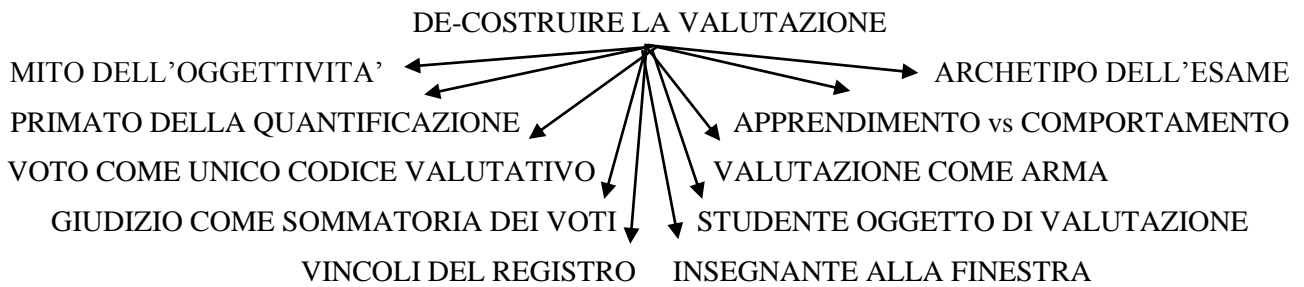
- essere centrale nell'attività didattica, non solo momento terminale del processo di insegnamento/apprendimento;
- essere parte integrante del momento progettuale, nel corso del quale identificare anche i criteri e le modalità valutative e le forme di coinvolgimento degli allievi nella loro valutazione;
- focalizzare l'attenzione sul che cosa, perché e come si deve imparare;
- rappresentare una competenza professionale essenziale degli insegnanti;
- essere attenta agli aspetti emozionali della valutazione e centrata sul lavoro svolto, non sulla persona che l'ha svolto;
- stimolare la motivazione ad apprendere attraverso la valorizzazione dei progressi e feedback costruttivi;
- dare agli alunni consapevolezza delle mete e dei criteri di valutazione;
- aiutare gli alunni a capire come migliorare;
- sviluppare autovalutazione e autoriflessione, rafforzando la responsabilità verso il proprio apprendimento;
- riconoscere tutti i risultati degli alunni in rapporto alle loro potenzialità.

Da tali principi possono essere ricavate alcune modalità con cui gestire la valutazione in prospettiva formativa, che segnalano l'importanza di utilizzare i risultati di apprendimento come strumento per la crescita formativa: in primo luogo occorre una condivisione tra insegnanti, alunni e genitori delle mete che si vogliono raggiungere e dei criteri che indicano il loro raggiungimento, in un linguaggio comprensibile a tutti; in secondo luogo gli alunni devono avere l'opportunità di discutere del proprio apprendimento, singolarmente con l'insegnante e con i propri pari; in terzo luogo gli alunni devono avere un efficace feedback che da un lato valorizzi gli aspetti positivi del loro lavoro e dall'altro li aiuti a capire cosa devono fare per progredire verso il traguardo stabilito; in quarto luogo gli allievi devono essere pienamente coinvolti nella valutazione e ricevere indicazioni e insegnamenti per autovalutarsi e per condurre con rigore la valutazione tra pari; in quinto luogo gli insegnanti, gli alunni e i genitori dovrebbero disporre di un'ampia gamma di prove dell'apprendimento quando discutono dei progressi: verifiche scritte, orali, osservazione in classe, progetti, videoregistrazioni, etc.; in sesto luogo occorre puntare a verifiche personalizzate nei tempi e nei modi, in coerenza con un insegnamento sempre più attento alle esigenze individuali.

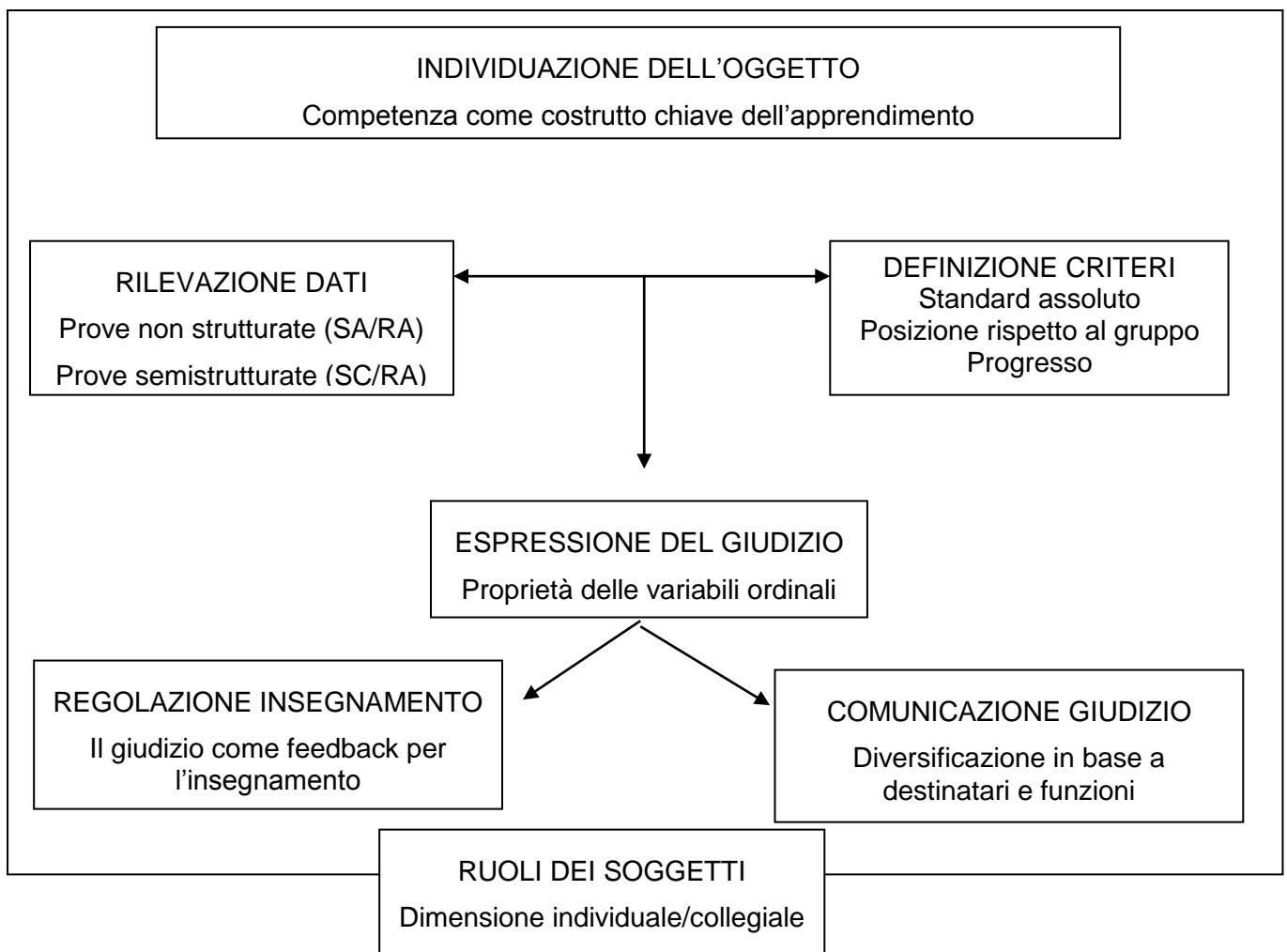
Di particolare interesse nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento sono le strategie autovalutative che implicano un coinvolgimento diretto dello studente nel processo di valutazione. L'impiego di tali strategie non è da leggere solo in chiave di dinamiche sociali, in quanto forma di responsabilizzazione dello studente e di riconfigurazione della relazione asimmetrica tra studente e insegnante, ma soprattutto in chiave formativa, in quanto opportunità di rilettura della propria esperienza formativa e di attribuzione di senso. La sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati, infatti, rappresenta un'occasione di decentramento dall'esperienza formativa, di presa di distanza che consente di osservarsi da una posizione "meta" allo scopo di riconoscersi ed apprezzarsi. Da qui la valenza metacognitiva che caratterizza le strategie di autovalutazione, l'opportunità offerta allo studente di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, una valenza che si allarga all'intera esperienza di apprendimento, vista nelle sue dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, in una prospettiva di "apprendere ad apprendere".

APPARATI DI STUDIO

Per sintetizzare



STRUTTURA DEL PROCESSO VALUTATIVO



VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

Logica di controllo
 Rendicontazione
 Separazione

VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO

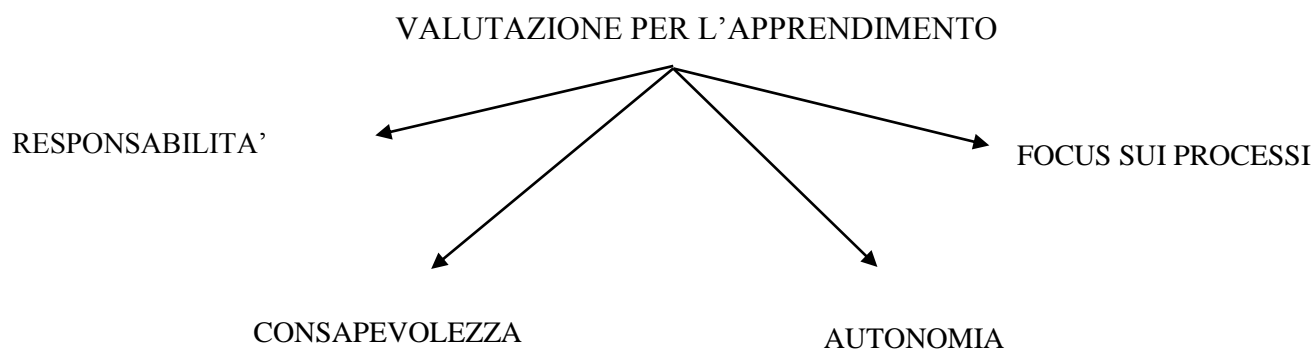
Logica di sviluppo
 Retroazione
 Integrazione

CRITICITA' DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Schiacciamento su un sapere riproduttivo
Priorità ad un apprendimento inerte
Focus sul prodotto dell'apprendimento
Deresponsabilizzazione dello studente
Condizionamento della didattica (teach to test)
Frattura tra momento formativo e valutativo
Valenza classificatoria e selettiva
Approccio riduzionista all'apprendimento
Mito dell'oggettività della valutazione

LINEE DI REVISIONE

significatività
autenticità
processualità
responsabilità
promozionalità
ricorsività
dinamicità
globalità
multidimensionalità



- CHE COSA VALUTO? CONOSCENZE/ABILITA' O COMPETENZE

In riferimento alle singole prove di verifica impiegate evidenziare se sono orientate a verificare il possesso di abilità/conoscenze o la padronanza di competenze; replicare la stessa operazione anche per il giudizio di fine quadrimestre/anno.

ATTRAVERSO QUALI PROVE VALUTO ABILITA'/CONOSCENZE?	
ATTRAVERSO QUALI PROVE VALUTO COMPETENZE?	
COSA VALUTO NEL GIUDIZIO DI FINE QUADRIMESTRE/ANNO?	
CONOSCENZE/ABILITA'	COMPETENZE
COMMENTI	

- SULLA BASE DI QUALI ELEMENTI DOCUMENTALI VALUTO?

Precisare quali sono gli elementi documentali in base a cui si esprime il giudizio conclusivo di fine quadrimestre/anno

Risultati verifiche	
Osservazioni	
Informazioni di contesto	
Autovalutazioni	
Altri elementi	
COMMENTO	

- **QUALI MODALITÀ DI ATTRIBUZIONE DEL GIUDIZIO?** indicare quali modalità di attribuzione del giudizio viene impiegata (standard assoluto, media della classe, progresso dell'allievo) e, nel caso se ne utilizzi più di una, stimare il peso attribuito (totale 100). Si propone di riferirsi sia alla prova valutativa più frequentemente utilizzata nella propria disciplina/e, sia alla valutazione quadrimestrale.

SINGOLA PROVA	QUALE/I MODALITA'?	QUALE PESO
	<input type="checkbox"/> standard assoluto %
	<input type="checkbox"/> media della classe %
	<input type="checkbox"/> progresso dell'allievo %
COMMENTO		

VALUTAZIONE QUADRIMESTRALE	QUALE/I MODALITA'?	QUALE PESO
	<input type="checkbox"/> standard assoluto %
	<input type="checkbox"/> media della classe %
	<input type="checkbox"/> progresso dell'allievo %
COMMENTO		

- **QUALE RUOLO VIENE ASSEGNATO AGLI STUDENTI?**

Descrivere sinteticamente le proprie esperienze di coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo:

- informazione sulle modalità e i criteri di valutazione;
- definizione condivisa di alcune regole relative alla valutazione (contratto formativo);
- coinvolgimento nella valutazione dei compagni;
- coinvolgimento nella valutazione di se stessi (autovalutazione);
-

DESCRIZIONE ESPERIENZA	
COMMENTO	

DESCRIZIONE ESPERIENZA	
COMMENTO	

Per approfondire

Maurizio Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, F. Angeli, 2004.

Attraverso l'apporto di un approccio fenomenologico, l'autore propone un paradigma valutativo che sappia integrare dimensioni soggettive (ruolo attivo dell'allievo, importanza delle emozioni e della socialità, costruzione personale delle conoscenze...) e dimensioni oggettive (importanza dei contenuti culturali, rilevazioni quantitative...), processi e risultati, presentando un ricco set di strumenti valutativi ai quali è possibile ricorrere.

Mario Comoglio, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2003.

Prendendo spunto dall'introduzione dello strumento Portfolio nella scuola italiana, l'Autore propone una essenziale ma documentata esplorazione delle ragioni e dei principi chiave sottesi alla prospettiva della valutazione autentica, con particolare attenzione alla letteratura statunitense.

Paul Weeden- Jean Winter- Patricia Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento*, Trento, Erickson, 2009.

Serve una valutazione che orienti verso traguardi che portino alla padronanza delle competenze più che ad obiettivi di prestazione; gli allievi vanno coinvolti nei processi valutativi, sviluppando capacità riflessivo-metacognitive e autoregolative. Fornire feedback e incoraggiamenti (la valutazione incide sulla motivazione) mentre l'allievo apprende, consente all'insegnante di stimolare la regolazione dei processi e il miglioramento anche dei prodotti terminali.