

I cinque passi della valutazione

Enrico Bottero

La scuola, luogo elettivo della valutazione formativa

Diciamolo con chiarezza: la scuola non deve essere il luogo attraverso cui si legittima e si costruisce la stratificazione sociale. La scuola deve promuovere la competenza di tutti tenendo conto delle differenze individuali. Deve dunque essere un luogo che forma tutti all'autonomia e alle competenze. Questa scelta è necessaria per favorire una società dinamica e sempre più aperta, non prigioniera di corporazioni e consorterie. L'effetto positivo sarebbe infatti la maggiore mobilità sociale e dunque la crescita della società stessa. Questo difficile impegno passa anche attraverso la scelta delle pratiche valutative nella scuola.

Le pratiche valutative sono legate ai gesti dell'insegnante, i quali, a loro volta, rimandano ad *habitus* consolidati nel tempo. L'insegnante tende a pensarsi mediatore dei saperi. In genere, le pratiche valutative restano ai margini del suo vissuto professionale, come se fossero altra cosa dall'insegnamento. E' necessario invece essere consapevoli che la valutazione non è un aspetto esterno all'insegnamento ma ne è parte integrante (Jorro, 2000, 48). E' da questa consapevolezza che si deve partire per percorrere la via difficile ed irta di ostacoli che ci porta verso una valutazione pienamente formativa.

La funzione della valutazione è quella di accompagnare l'allievo nel suo sforzo di progredire superando se stesso. Per questa ragione essa coinvolge l'insegnante come l'allievo. Il primo non è l'agente attivo così come il secondo non è il fruitore passivo. Entrambi, con ruoli diversi, valutano se stessi e gli altri in un processo ricorsivo. Per l'insegnante ciò significa far prevalere la postura del consigliere e del consulente su quella del controllore. I controlli restano ma si devono collocare nella prospettiva della valorizzazione dell'allievo.

Primo passo: trasparenza

L'insegnante consigliere e consulente è consapevole del fatto che tutta l'azione didattica è permeata dalla valutazione. Dunque sa anche che essa deve essere trasparente. La *trasparenza* richiede una qualche forma di oggettività che la renda controllabile da tutti e dunque leggibile. Quale idea di

oggettività? La complessità della valutazione ci deve indurre ad assumere una visione non riduttiva di oggettività: la valutazione è un'interpretazione, non una semplice verifica. Ciononostante essa non è arbitraria perché è frutto di un ragionamento a partire da dati oggettivi. Dati oggettivi non significa solo prove o test, ma anche osservazioni *in itinere*, diari di viaggio, resoconti verbali, in breve, una serie di strumenti di analisi qualitativa.

Trasparenza significa anche che essa, più che su *consuetudini*, si fonda su un *contratto* chiaro ed esplicito tra attori diversi che comunque continuano ad avere ruoli differenti. La premessa del contratto è che la valutazione sia l'espressione di un valore relativamente ad un apprendimento, non un giudizio sulla persona. E' un modo per fare il punto sullo stato dei suoi apprendimenti in un certo momento. Essa è prevalentemente privata, nel senso che i gesti e gli atti degli allievi non vengono resi pubblici ma sono oggetto di un dialogo interpersonale tra insegnante e allievo. Dico "prevalentemente" perché non sempre è possibile restare nel privato (a volte neppure auspicabile, ad esempio quando nella classe il clima è molto cooperativo¹). Ad evitare rischi e per preservare la dimensione formativa della valutazione è bene dunque che lo spazio delle relazioni nella classe sia "libero da minacce" (Meirieu, 2004, 155-156). Il blocco di un allievo, che lo costringe a riprodurre comportamenti stereotipati e a non impegnarsi nello sforzo di apprendere, viene favorito dallo sguardo indagatore o ridicolizzante dei compagni. E' noto come il gruppo, soprattutto in età preadolescenziale e adolescenziale, si trasformi facilmente nel gruppo primitivo che individua, anche in modo inconsapevole, le sue vittime sacrificali. Un'azione molto importante dell'insegnante è dunque quella di contenimento degli atteggiamenti umilianti, della derisione, dell'insulto e naturalmente della violenza fisica e verbale. Il compito non è facile, soprattutto in certe situazioni difficili. Mi limito qui a ricordare che esso passa attraverso specifici rituali o strategie da mettere in azione a partire da poche regole ben chiare.

Secondo passo: autovalutazione

La valutazione formativa presuppone che l'insegnante non si pensi come colui che plasma e modella ma come il soggetto che aiuta l'altro a crescere e trovare la sua strada. Se è così, la

¹ È bene ricordare che si tratta di processi non realizzabili ovunque. Essi possono essere realizzati in certe condizioni, ad esempio quelle create grazie alla pedagogia istituzionale (Fernand Oury). La condizione necessaria è che l'attività sia fondata sui metodi attivi non solo a livello cognitivo e dunque che prevedano un coinvolgimento continuo degli allievi e la loro partecipazione ad alcune decisioni (Freinet).

valutazione non può che coinvolgere direttamente l'allievo. Solo se l'allievo è messo in grado di valutare se stesso gli si apre la strada dell'emancipazione. L'allievo che entra nella postura del valutatore di se stesso rompe la relazione di subordinazione valutatore-valutato, vero ostacolo di un'autentica valutazione formativa. Egli assume un sguardo auto-osservativo. In breve, si esercita in un'attività metacognitiva. Anche lui dunque cambia postura perché è messo nelle condizioni di osservare se stesso, le sue strategie cognitive e i saperi implicati alla giusta distanza. Inizia così un processo di autoregolazione che fa crescere e sviluppare la conoscenza.

Come prevedere momenti di autovalutazione secondo modalità esplicite e condivise? Mi limito a fare qualche esempio. Quando si svolge un'attività centrata sulla problematizzazione di un tema, l'allievo viene coinvolto nel processo di elaborazione delle sue idee e di elaborazione dei significati. Attraverso un diario di viaggio, scritto nella forma di una semplice tabella, l'alunno può descrivere ciò che ha fatto, ciò che ritiene di aver imparato e si dà una valutazione per ciascun indicatore (Jorro, 2000, 113). Riprendo da Anne Jorro un esempio di diario di viaggio. L'oggetto è la comprensione di un testo (Jorro, 2000, 113):

Comprensione di un testo	
informativo	
Le azioni che faccio	Valutazione
1. Dico ciò che so del titolo - esprimo idee sul titolo - esprimo altre idee	
2. Studio il testo (lo leggo)	

3. Confronto il testo con le mie idee iniziali: <ul style="list-style-type: none"> - ciò che vi ritrovo - ciò che cambia - ciò che trovo di nuovo 	
4. Riassumo il testo <ul style="list-style-type: none"> - con le mie parole - in poche parole - metto in ordine le mie idee 	

Quella che emergerà dalla lettura non è una comprensione “esperta” del testo, secondo i modelli generalmente utilizzati a scuola. Il vantaggio, tuttavia, è quello di permettere all’allievo di comprendere meglio la situazione di apprendimento in cui è coinvolto. Concedendogli il tempo necessario, egli potrà entrare in un rapporto di maggior familiarità con il testo, non concentrandosi sui suoi aspetti strutturali ma sulla relazione che si viene a creare con il lettore. In questa situazione più libera, sarà facile che emerga una comprensione personale e, con essa, gli interessi e le strategie cognitive dell’allievo. Comprendere infatti, è un atto autonomo, libero, che non deve dipendere da vincoli stretti dati dall’esterno.

Terzo passo: contratto e piano di lavoro

Un’altra modalità, più complessa, è quella del piano di lavoro. Questo strumento è stato utilizzato da Freinet² che lo ha collocato all’interno della sua visione di educazione democratica ed emancipatrice. Il piano di lavoro può essere individuale o di gruppo. Il primo caso è da preferire quando si ha anche l’obiettivo di differenziare gli apprendimenti. A partire da un programma generale delle attività si negozia con l’allievo un piano di lavoro. Nel piano l’allievo si impegna a svolgere una o più attività con obiettivi definiti entro un certo tempo (un giorno, una settimana, ecc.). Naturalmente è necessario organizzare gli spazi e mettere a disposizione gli strumenti necessari. Va anche individuato un momento specifico della giornata o della settimana da dedicare al piano (nella scuola di Freinet, a Vence, al piano erano dedicate le ultime due ore della giornata).

² Il testo completo del “plan de travail” si trova in *Bibliothèque de l’école moderne*, n. 15, avril 1962, scaricabile al seguente indirizzo: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/bem>.

Il piano originario era organizzato in questo modo:

Scuola di
Nome:

PIANO DI LAVORO
Dal
al.....

CALCOLO

GRAMMATICA

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

STORIA
GEOGRAFIA
(indicare l’argomento nel riquadro)

FISICA – CHIMICA
SCIENZE NATURALI

TESTI REDATTI
CONFERENZE

(indicare l’argomento)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	Lettu ra	Detta to	testi	Calcolo Gene	Calcolo Mecca	storia	Geogra fia	scienze	disegno	Lavoro manual
--	-------------	-------------	-------	-----------------	------------------	--------	---------------	---------	---------	------------------

	dettato			rale	nico					
Molto Bene										
Bene										
Abbastanza bene										
passabile										
male										
Molto male										

I genitori: Firma

L'insegnante: firma

Al termine del periodo stabilito ogni allievo, con l'aiuto dell'insegnante, si autovalutava utilizzando la scheda del piano definita in fase iniziale. Per ogni attività veniva formulata una valutazione secondo una scala informale: male, passabile, abbastanza bene, bene, molto bene. A fine settimana si costruiva un grafico che univa i livelli raggiunti in ciascuna attività. Secondo Freinet, questa modalità serviva a evitare il senso di giudizio definitivo che porta con sé un voto. Scrive a questo proposito: "La media e la classificazione indicano i gradi di comparazione ma non danno indicazioni esatte sul comportamento scolastico dei ragazzi. La grafica ha tutta un'altra funzione. Essa esprime gli sforzi dei ragazzi ed è da questo punto di vista indicativa della loro personalità" (*Plan de travail*, 1962). Naturalmente molto dipende dal clima e dal contesto in cui si svolge tutta l'operazione. Freinet raccomanda l'intervento continuo dell'insegnante come consigliere, il quale non guarda all'errore in sé ma al suo rapporto con il percorso precedente e alla prospettiva di miglioramento. A questo lavoro di consiglio e incoraggiamento spesso partecipavano anche i compagni.

Al fine di garantire un confronto e pertanto un controllo intersoggettivo, Freinet aveva anche previsto conferenze finali (generalmente a fine settimana) in cui gli allievi presentavano ai compagni il lavoro svolto.

Il piano di lavoro qui descritto ha ovviamente una collocazione precisa nel tempo e nell'ordine di scuola in cui è stato realizzato (elementare). Esso non va dunque preso come un modello, ma come l'esempio di un tentativo, storicamente situato, di coinvolgere l'allievo, attraverso un contratto, nello svolgimento delle attività e nella valutazione. Ogni insegnante lo elaborerà a suo piacimento secondo le sue esigenze e il contesto.

Il piano di lavoro non è facile da realizzare anche perché richiede all'insegnante un forte cambiamento di prospettiva. Ha tuttavia più di un vantaggio: promuove nell'allievo la capacità di valutare il proprio lavoro per superare se stesso e differenzia i percorsi di apprendimento tenendo conto dei diversi bisogni. Altri strumenti possono essere le conversazioni dirette insegnante-allievo, la cura di un quaderno di riflessioni personali, la redazione di un giornale di classe, resoconti soggettivi di una situazione di apprendimento, ecc.

Al fine di abituare l'allievo alla consapevolezza dei propri processi di apprendimento e della propria soggettività si può far ricorso anche a strategie più informali, come l'autocorrezione delle prove o un lavoro a coppie tra compagni di classe per una valutazione reciproca delle prove. Si può anche chiedere loro, in certi momenti dell'anno, di scrivere ciò che ritengono di aver appreso su alcuni temi che sono stati oggetto dell'attività didattica, non mancando di indicare i loro progressi e le ipotesi di futuri sviluppi (de Peretti, 1998, 487-488). Queste attività mirano a promuovere l'autovalutazione con particolare attenzione al profilo personale di ciascun allievo. Naturalmente esse sono possibili solo se la postura dell'insegnante e la situazione corrispondono a quella della valutazione formativa.

Quarto passo: bilancio finale

La valutazione non si esaurisce naturalmente con il dialogo insegnante – allievo e il percorso autovalutativo. L'insegnante deve anche fare periodicamente il punto sugli apprendimenti dei suoi allievi al fine di costruire un bilancio finale. In conclusione, sarà poi necessario certificare gli apprendimenti e le competenze acquisiti. Come si può far in modo che la valutazione di controllo non agisca come giudizio sulla persona facendo venir meno la natura formativa della valutazione?³ Ci troviamo qui in un'evidente tensione. Credo che si debba sfuggire alla tentazione delle semplificazioni, mettendo in contrapposizione i due momenti. Del resto, è bene saperlo, le tensioni sono parte integrante dell'esperienza educativa e del mestiere dell'insegnante, continuamente stretto tra i vincoli posti dall'istituzione, le pressioni del mondo esterno e le sue convinzioni personali. Non si può ignorare

³ Finora non ho utilizzato l'espressione "valutazione sommativa". La valutazione sommativa secondo le teorie programmatiche sta ad indicare "il tipo di valutazione usato alla fine di un corso o di un programma allo scopo di assegnare un voto, certificare, valutare il progresso, o ricercare l'efficacia di un curriculum, corso di studi o piano educativo" (Bloom). La valutazione sommativa, che è un controllo finale, non si contrappone a quella formativa. Una buona valutazione sommativa deve anche essere formativa, ciò che dalle teorie classiche non emerge con chiarezza. Di qui la mia reticenza ad utilizzare il termine.

dunque la tensione né rifiutarla. Le due forme vanno piuttosto articolate tra di loro. Per evitare un effetto negativo della valutazione – controllo:

- gli obiettivi e i criteri di valutazione devono essere conosciuti dall'allievo fin dalla fase iniziale.
- La valutazione si deve fondare su dati, quantitativi e qualitativi.
- Per evitare gli effetti negativi della comparazione, essa deve avere come riferimento il singolo allievo e non il singolo in rapporto al gruppo e alla sua media. Le distanze tra gli allievi non sono infatti confrontabili tra loro.
- Meglio evitare l'espressione della valutazione attraverso un numero, il che non esclude ovviamente l'uso di criteri di misura da parte dell'insegnante al fine di formulare la valutazione. Sarebbero pure da evitare forme di quantificazione mascherate (giudizi sintetici come sufficiente, buono, ecc.) che conducono facilmente agli stessi esiti. Se non fosse possibile evitare il voto, come nella scuola secondaria superiore, si può rendere più trasparente possibile il percorso che porta alla formulazione del voto: criteri di valutazione esplicitati in precedenza, prove, rubriche valutative in itinere e finali. Anche in questo caso la postura adottata dall'insegnante può essere determinante.

Quinto passo: l'espressione della valutazione

Sia le valutazioni finali che quelle in itinere possono essere formulate attraverso "rubriche valutative" (in itinere possono semplicemente essere pensate senza essere formalizzate). Nella rubrica vengono previsti un elenco di competenze per quell'allievo, gli indicatori e i livelli di raggiungimento delle stesse. Nelle valutazioni finali le competenze si riferiscono ad un arco di tempo specifico stabilito in precedenza. Esse sono generalmente suddivise per discipline e per aree all'interno di ciascuna disciplina. La competenza va espressa attraverso un verbo, al fine di indicare una disposizione ad agire e non solo una conoscenza. Se la competenza è molto generale può essere suddivisa in dimensioni più specifiche, facendo attenzione a evitare l'eccessiva frantumazione degli obiettivi. Possono essere indicate sia *competenze semplici* che *competenze*

*complesse*⁴, anche differenziate e raggruppate tra loro. Una disposizione gerarchizzata delle competenze può essere utile all'insegnante per rendersi conto del livello generale raggiunto dall'allievo. Gli *indicatori*⁵ descrivono le azioni dell'allievo che si ipotizza possano rivelare il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Per ogni competenza vengono indicati i livelli raggiunti (da tre a cinque). Per maggior precisione è anche possibile descrivere le azioni che corrispondono ai diversi livelli.

Obiettivi	Livello raggiunto
Comprende le informazioni essenziali di un'esposizione e di messaggi trasmessi dai media	
Comprende gli elementi essenziali di testi narrativi e descrittivi	
Produce racconti scritti di esperienze personali dando le informazioni essenziali	
Individua e usa in modo consapevole tempi e modi dei verbi	

Fig. 1 *Esempio di rubrica valutativa (scuola primaria - lingua italiana)*

Bibliografia

Astolfi, Jean Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992.

de Peretti, André, Boniface, Jean, Legrand, Jean-André, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 1998.

⁴ La *competenza semplice o elementare* implica la capacità di saper eseguire un'azione in risposta a uno stimolo a seguito di esercitazioni (in situazioni conosciute o non conosciute). La *competenza complessa* implica la capacità di saper scegliere, tra le procedure conosciute, quelle utili in una situazione o in un compito non conosciuti e complessi.

⁵ L'*indicatore* definisce il comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto realizzato (compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato. Di qui la valutazione, che è e resta un atto interpretativo.

Freinet, Celestin, *Les plans de travail*", Édition de l'École moderne française, Cannes, 1962 (disponibile all'indirizzo <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18345>).

Hadji, Charles, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 2017.

Jorro, Anne, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, de Boeck, Bruxelles, 2000.

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

Meirieu, Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des "methodes actives" à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 1985.

Meirieu, Philippe, *Fare la Scuola, fare scuola*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Perrenoud, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève, 1984.

Rey, Bernard et al., *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, de Boeck, Bruxelles, 2003.