

VALUTAZIONE¹

Un'introduzione

Enrico Bottero

La valutazione: una necessità di cui si può fare un pessimo uso

La valutazione è una delle attività umane più diffuse. Oggi, in particolare, nell'epoca del trionfo dell'ideologia neoliberista, la questione della valutazione ha assunto un ruolo sempre più centrale anche nella società, spesso con una connotazione negativa perché essa tende a diventare servile. Un mondo in cui tutto viene classificato e che diventa pertanto classificante tende a far prevalere l'aspetto selettivo e competitivo della valutazione. In questo senso essa rischia di diventare una vera e propria calamità sociale. Questo clima ha investito anche la scuola e i sistemi formativi. La febbre della valutazione impone l'onnipresenza di valutazioni e controlli (a partire dalla scuola dell'infanzia) con esiti di classificazione attraverso voti o "crediti formativi" (il linguaggio bancario utilizzato è eloquente). La valutazione-classificazione favorisce lo sviluppo di un clima di stress (il voto è fattore ansiogeno e di sofferenza). A ciò si aggiunga che in un clima competitivo si riducono le possibilità dell'intervento pedagogico (valutazione formativa) e spesso si tende ad esternalizzare le difficoltà scolastiche (compiti a casa, lezioni private, ecc., con carichi maggiori per le famiglie). Questa visione della valutazione esprime una visione riduttiva del valore perché tende a restringere la realtà umana alla sua dimensione quantitativa. Il desiderio di possedere (un ruolo, un posto in prima fila, una maggiore considerazione sociale) sostituisce il desiderio di apprendere. La valutazione non è più al servizio dell'allievo ma si riduce a controllo sociale.

Tutto ciò costituisce una deriva della vera essenza della valutazione. Sappiamo tutti che non si può non valutare. Ma che cosa vuol dire allora valutare nella scuola? A quale valutazione dovrebbe far riferimento l'insegnante?

Lo scopo principale di ogni insegnante è, o almeno dovrebbe essere, quello di aiutare i propri allievi ad apprendere. Se è vero che nessuno può imparare al posto dell'allievo, l'insegnante non può limitarsi ad insegnare, ma deve cercare di creare le condizioni che possono favorire l'apprendimento da parte degli allievi. Perché questi ultimi apprendano è necessario però che sappiano autonomamente autoregolare i propri percorsi di apprendimento. Che cos'è l'autoregolazione?

Autoregolazione

L'autoregolazione consiste nel farsi carico dei propri processi cognitivi e motivazionali per raggiungere un obiettivo. Ogni persona mette in atto autoregolazioni in modo spontaneo e naturale. E' grazie ad esse, infatti, che impariamo le competenze ed abilità che ci fanno progredire. Nella scuola, ed è questa la sua specificità, questo processo dovrebbe diventare più cosciente e soprattutto intenzionale. Dunque anche l'insegnante deve autoregolare la sua azione per favorire a sua volta l'autoregolazione da parte degli allievi. Ciò impone prima di tutto che non si centri l'attenzione sull'insieme della classe ma sui singoli soggetti. E' questa l'attività che viene comunemente definita (almeno partire da Scriven, che scriveva nel 1967) *valutazione formativa*. Scopo della valutazione formativa è informare sia l'allievo che l'insegnante del livello di

¹ Nel presente contributo faccio soprattutto riferimento ai temi trattati da Charles Hadji nei seguenti volumi: Charles Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2012; Charles Hadji, *Comment impliquer l'élève dans les apprentissages*, Paris, ESF, 2012. Gli altri autori a cui faccio riferimento si trovano nella bibliografia finale. Per un approfondimento del lessico relativo alla valutazione v. anche il *Piccolo dizionario pedagogico* alla pagina "Lessico pedagogico" del sito www.enricobottero.com.

raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che ci si era prefissati e delle difficoltà eventuali incontrate. Dalla valutazione formativa si distingue la *valutazione sommativa* che ha invece l'obiettivo di fare un bilancio delle conoscenze e delle competenze acquisite dopo un'attività di apprendimento.

Valutazione formativa e valutazione sommativa

Valutazione formativa e valutazione sommativa si distinguono in quanto:

- La valutazione formativa non agisce solo a conclusione di un'attività ma accompagna tutto il processo di apprendimento. La valutazione sommativa interviene solo nella fase finale per controllare le competenze acquisite;
- i destinatari principali della valutazione formativa sono i due *partners* del processo di apprendimento, l'insegnante e l'allievo. Il destinatario della valutazione sommativa è la società. La società, che ha affidato alla scuola un compito formativo, viene informata dell'acquisizione o meno delle conoscenze e delle competenze acquisite. Anche la valutazione sommativa, per essere reale ed efficace, deve centrarsi il più possibile sulle competenze acquisite dal singolo allievo. Deve essere cioè una *valutazione democratica*. La valutazione è democratica se si rivela utile al maggior numero di persone e si rispettano le regole di una corretta metodologia (ad. es., si esplicitano le attese prioritarie) (Hadji, 2012a, 216-217). Per essere tale deve naturalmente liberarsi da tre ossessioni che oggi la minacciano:
 - l'ossessione della selezione;
 - l'ossessione della competizione;
 - l'ossessione della classificazioni.

La dittatura dell'immediato, la sottomissione delle autorità politiche ai dogmi neoliberisti hanno sempre più accentuato queste dimensioni perverse della valutazione sommativa rendendo al contempo più ristretti gli spazi per quella formativa. E' quest'ultima, infatti, il processo essenziale che favorisce l'apprendimento da parte degli allievi. Dunque va difesa dall'invasività di un clima competitivo che è in naturale contrasto con un clima cooperativo, quello richiesto da una vera valutazione. Come si vede, Don Milani resta sempre di grande attualità (sempre che non lo si voglia mistificare, come spesso si fa, citandolo a sproposito magari per legittimare progetti formativi che nulla hanno a che fare con il suo pensiero). La differenza, rispetto al momento storico in cui operava il sacerdote fiorentino, è che oggi le dimensioni perverse della valutazione non rappresentano tanto un passato da superare (la scuola piramidale e selettiva) ma la nuova frontiera di una società che sta avviandosi verso nuove forme di darwinismo sociale. Dunque i pericoli sono ancora maggiori.

Nella tabella seguente presento una sintesi le due principali funzioni della valutazione (Hadji, 2012a):

FUNZIONE	A CHE COSA SERVE?	AL SERVIZIO DI CHI?
<i>Sommativa</i> : funzione di bilancio finale	A vedere per render conto	Di un responsabile (nel caso della scuola, la società, i genitori, l'Autorità) che a sua volta potrà formulare un suo giudizio
<i>Formativa</i> : funzione di accompagnamento	Ad essere in ascolto per promuovere l'apprendimento	Del pubblico interessato (nella scuola, l'allievo e l'insegnante)

Che cosa significa valutare?

Torniamo alla questione generale della valutazione. Che cosa significa esattamente valutare? In generale, *valutare è produrre un giudizio di accettabilità su un'azione*, dire in che misura una data realtà è accettabile rispetto alle attese. In campo educativo, valutare significa formulare un giudizio sulla qualità di un'azione formativa. Valutare un allievo significa dunque dire se il suo apprendimento è accettabile con riferimento alle attese. Pertanto la valutazione non si limita ai dati quantitativi raccolti, ma esprime un apprezzamento su di essi. Il giudizio apprezzativo deve fondarsi sulla constatazione e la stima di alcuni comportamenti (ciò che la valutazione tradizionale ignorava, consegnandosi all'arbitrio soggettivo dell'insegnante). La valutazione in quanto giudizio di accettabilità non si identifica né con una stima né con una misurazione. E' un giudizio di valore su una data realtà: sulla base di certi comportamenti che ha osservato, l'insegnante avanza una sua interpretazione, una sua lettura, che, in quanto tale, mantiene sempre un aspetto ipotetico e soggettivo. Di questo è bene essere consapevoli, onde evitare di far diventare questo giudizio qualcosa di oggettivo, insindacabile e pertanto selettivo ed escludente proprio perché "giudicante" (colpendo così l'autostima dell'allievo e compromettendo il suo successivo impegno nel perseguire obiettivi personali di apprendimento).

Valutazione vs. misurazione

Ancor oggi molti pensano che la valutazione si identifichi con la *misurazione* e credono di poterla esprimere grazie a test oggettivi. E' la nota l'ambizione della docimologia: valutare senza esprimere un giudizio, escludendo la soggettività del valutatore grazie a misurazioni "oggettive". La dimensione interpretativa viene qui negata considerandola comunque soggettiva e pertanto inaffidabile. Su queste basi, tipicamente operazioniste e comportamentiste, si fonda tutta la teoria del *testing*, per cui ciò che conta è la risposta quantificabile, non i processi sottesi. Ma sono proprio questi processi a qualificare ciò che chiamiamo "apprendimento"². Con i test oggettivi essi restano esclusi dalla valutazione.

Tutte le difficoltà incontrate nell'esame di queste procedure di misurazione rinviano al loro paradigma di riferimento, quello operazionista. I suoi postulati impediscono infatti di accettare attività di interpretazione dei dati quantitativi che non siano la loro traduzione in scale numeriche. Il modello impone di escludere l'interpretazione del dato. Sappiamo bene, invece, che l'interpretazione costituisce il vero nucleo, quello cruciale, della "valutazione". Negarne l'esistenza non le impedisce di agire. Per uscire dalla difficoltà è sufficiente abbandonare la versione ridotta e semplificata di "oggettività". In valutazione l'oggettività è solo tendenziale perché, lo si voglia o no, si tratta sempre di un apprezzamento. Ciò che conta è che l'apprezzamento sul raggiungimento di certe competenze non si trasformi in giudizio complessivo sulla persona e si fondi sull'esistenza documentale di dati di riferimento. Si tratta pertanto di cercare di fare osservazioni più oggettive possibile delle risposte dell'allievo al fine di pervenire a giudizi più giusti e pertinenti. Le pratiche misurative non spariscono del tutto (in qualche caso possono essere utili se ad uso del solo insegnante) ma sono integrate in un processo complessivo di interpretazione. I dati possono essere letti sia in modo quantitativo che qualitativo dai valutatori, a seconda del livello di complessità della competenza presa in esame. E' anche importante l'accordo tra più valutatori e garantire trasparenza e chiarezza nella definizione di criteri utilizzati. Si può dunque controllare l'assoluta e arbitraria soggettività della valutazione senza rinchiudersi in una procedura misurativa molto limitativa che non permette di prendere in considerazione i processi e le strategie utilizzati dal soggetto e che spesso maschera, come accade oggi, forme surrettizie di valutazione sociale.

² E' questo il limite principale delle prove INVALSI. Queste prove, essendo costruite per rilevazioni su larga scala, sono vincolate al modello classico con cui si valuta la *performance* tradotta in numero. Per un'analisi dettagliata delle prove INVALSI rinvio al mio articolo *La valutazione esterna degli apprendimenti scolastici. Il caso delle prove INVALSI*, in "Pedagogia più didattica", n.1, aprile 2014, pp. 97-105.

Fasi ed aree della valutazione

Abbiamo detto che nella scuola le funzioni principali della valutazione sono due, quella sommativa e quella formativa. Le derive cui abbiamo accennato ci ricordano tuttavia che nella realtà le funzioni, così come gli scopi per cui essa viene realizzata, possono essere i più diversi. In questa tabella, che riprendo da Charles Hadji, vengono distinti “lo spazio sociale delle valutazioni” e “lo spazio metodologico della costruzione del giudizio”. Lo spazio metodologico della costruzione del giudizio segue sempre lo stesso processo (confrontare una realtà con le attese e produrre un giudizio di accettabilità), a volte anche in modo inconsapevole:

Spazio metodologico della costruzione del giudizio		Spazio sociale delle valutazioni
Valutare è produrre un <i>giudizio</i> di accettabilità	confrontando una realtà con le <i>attese</i>	A certi <i>fini</i> (aiutare, accompagnare, motivare, controllare, ecc.) per certe <i>funzioni</i> (controllare, regolare, fare una diagnosi, ecc.)

I tempi forti della valutazione

1. **Definire le *attese prioritarie* e i *criteri di accettabilità*.** E' la prima e importante regola della valutazione: che cosa ci si attende? Per poter formulare un giudizio di accettabilità è necessario chiarire quali sono le attese. Per poter successivamente esprimere una valutazione attendibile è necessario, poi, definire in anticipo i criteri di accettabilità dei risultati (meglio se condivisi con gli allievi). Che cos'è un criterio di accettabilità? Un esempio facile è quello della bilancia. Quando una persona si pesa con la bilancia il risultato ottenuto è solo l'elemento osservativo. C'è un risultato atteso (il peso ideale). Per valutare se il soggetto si trova nel peso ideale (o se, al contrario, è sottopeso o in sovrappeso) si fa generalmente riferimento ai criteri dell'altezza, dell'età e del sesso. Sulla base di questi criteri si stabiliscono così delle soglie di accettabilità del risultato rispetto alle attese. Non sempre, naturalmente, il giudizio (in particolare a scuola) è il frutto di un percorso così lineare, ma comunque la via è questa. Il *criterio* è dunque il punto di riferimento per valutare il raggiungimento di un obiettivo. In sede di valutazione finale, il *criterio* è il punto di riferimento in base a cui formulare un giudizio. Va ricordato che in sede di valutazione la domanda pertinente da porsi non è “Chi è il migliore?” ma “l'allievo ha imparato bene ciò che doveva imparare?” Si accede così a un'interpretazione per criteri, del tutto diversa da quella tradizionale che consiste nel comparare gli allievi tra di loro.
2. **Definire gli spazi di osservazione:** che cosa si dovrà osservare per poter formulare un giudizio di accettabilità? Per assicurare un'effettiva regolazione degli apprendimenti è necessario che l'insegnante disponga di informazioni pertinenti e affidabili (Perrenoud, 1998).
3. **Definire gli indicatori di riuscita:** da che cosa si vedrà se le attese sono state soddisfatte? L'*indicatore* è un'informazione che, secondo il valutatore, rivelerebbe il raggiungimento dell'obiettivo. L'indicatore deve essere significativo in relazione alle attese (deve evidenziare la presenza o non della qualità ricercata). Deve essere anche rappresentativo dell'oggetto

valutato. Va da sé che la relazione esistente tra gli indicatori e il raggiungimento dell'obiettivo è frutto di una scelta interpretativa. Dunque nessuna valutazione sarà completamente "oggettiva" o "scientifica". Non per questo, se si segue una corretta procedura, potrà essere definita arbitraria.

Il risultato finale è la formulazione di un giudizio di accettabilità dei risultati osservati in rapporto alle *attese*. Il giudizio non prende atto di un valore esistente ma crea esso stesso "valore". Non va dimenticato, infatti, che valutare è sempre esprimere un valore (Hadjj, 2012a, 118). In questo senso tutte le valutazioni sono qualitative perché fanno emergere l'elemento qualitativo da un dato quantitativo.

Dalle osservazione alla formulazione del giudizio

Osservazioni

Ogni valutazione deve partire da un processo di osservazione. Non si può, infatti, garantire un'effettiva regolazione degli apprendimenti se non si hanno a disposizione informazioni pertinenti ed affidabili. Ogni informazione va bene se è utile e se permette di comprendere meglio ciò che sta accadendo, ovvero il modo in cui sta lavorando e ragionando l'allievo. L'osservazione può essere funzionale sia alla valutazione sommativa che a quella formativa. In quest'ultimo caso, quello pedagogicamente più importante, è centrale l'intenzione dell'insegnante di ricercare informazioni utili a regolare gli apprendimenti. E' questo, infatti, che dà un senso alla valutazione. E' necessario avere la ferma intenzione di individuare le informazioni più utili. Anche se il risultato non è mai assicurato, è comunque importante perseguire con costanza questo obiettivo. Le osservazioni possono essere sia di tipo qualitativo (ascolto diretto, dialogo adulto- allievo) che quantitativo (prove scritte, ecc.).

Espressione della valutazione

Sia le valutazioni finali che quelle *in itinere* possono concludersi con la compilazione di *rubriche valutative*. Nella rubrica vengono previsti un elenco di competenze per quell'allievo³, gli indicatori e i livelli di raggiungimento delle stesse. Nelle valutazioni finali le competenze si riferiscono ad un arco di tempo 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, 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 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.

³ Le attese dovrebbero essere il più possibile centrate sul singolo allievo. Esse sono infatti in relazione alla situazione di partenza, che non è la stessa per tutti. Ciò pone naturalmente il problema di come organizzare attività e valutazioni differenziate. Di questo aspetto, complesso ma fondamentale, ci occuperemo in altri articoli.

Campo disciplinare (o campo di esperienza)		Valutazione		
Competenze	Indicatori	1	2	3
Competenza 1	Indicatore 1 Indicatore 2 Indicatore 3			
Competenza 2	Indicatore 1 Indicatore 2 Indicatore 3			
Competenza 3	Indicatore 1 Indicatore 2 Indicatore 3			

Fig. 1 Esempio di rubrica valutativa

Autovalutazione da parte dell'allievo

L'autovalutazione è un processo in cui il valutatore è la stessa persona che apprende. Per potersi autoregolare, l'allievo ha bisogno di fare analisi e formulare giudizi sulla propria attività di apprendimento, dunque autovalutarsi. Il controllo agisce continuamente nel corso dell'attività e permette all'allievo di raggiungere il suo scopo. E' il processo grazie a cui l'allievo dà un giudizio sulla qualità del suo lavoro, delle conoscenze e competenze acquisite. Per far ciò, egli deve avere come punto di riferimento dei *criteri*. L'allievo si osserva, si interroga su alcuni aspetti della sua attività (che cosa è successo? Che cosa ho prodotto?) e successivamente interpreta, dà un senso alle informazioni (ho dimenticato una cosa importante, non ho utilizzato il percorso giusto, ecc.). L'autovalutazione permette l'autoregolazione che, come ricordato, è un'azione di aggiustamento e correzione dell'azione da parte del soggetto (devo riorganizzare il percorso che ho seguito, devo riscrivere questa parte, ecc.). L'autovalutazione può essere più o meno autonoma: si va dalle pratiche più semplici di autocorrezione di un compito alla realizzazione di una vera azione di autovalutazione.

- *Autocorrezione*: l'autocorrezione può esser libera o partire da una griglia di osservazione messa a disposizione da parte dell'insegnante. Riprendo da Anne Jorro un esempio di griglia autocorrettiva da lei definita "diario di viaggio". L'oggetto della valutazione, in questo caso, è la comprensione di un testo (Jorro, 2000, 113):

Comprensione di un testo informativo	
Le azioni che faccio	Autovalutazione
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: - ciò che vi ritrovo - ciò che cambia - ciò che trovo di nuovo	

<p>4. Riassumo il testo</p> <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.

- *Autointerrogazione*: in questo caso è l’allievo stesso che si pone delle domande per poter valutare ciò che ha fatto. Per esercitare l’autointerrogazione egli deve essere in grado di far agire strategie che hanno uno scopo autoregolativo (ad es., interrogarsi, esercitare il dubbio, chiedersi di chiarire meglio, ecc.).
- *Autovalutazione autonoma*: è l’ultimo livello dell’autovalutazione, quello più maturo. L’allievo si gestisce meglio da solo, è capace di fare scelte consapevoli, e ragionate, di individuare i più efficaci criteri di valutazione.

Modalità dell’ autovalutazione

Per acquisire sempre più autonomia nell’autovalutazione è bene differenziare i modi con cui essa viene perseguita. Hadji (Hadji, 2012b) riprende gli studi di Linda Allal la quale a sua volta distingue tre modalità: l’autovalutazione in senso stretto, la mutua valutazione, la covalutazione:

- *Autovalutazione in senso stretto*: è l’allievo a valutare se stesso e la sua attività. Può utilizzare anche strumenti proposti dall’insegnante, come griglie auto correttive (v. sopra), dizionari o altri materiali.
- *Mutua valutazione*: due allievi si valutano reciprocamente. Anche in questo caso, possono o no utilizzare strumenti messi a disposizione dall’insegnante. I due allievi possono valutarci reciprocamente, scambiandosi i rispettivi prodotti o congiuntamente valutare un solo prodotto. In entrambi i casi il confronto può essere molto produttivo per sviluppare una riflessione meta cognitiva (che poi indurrà l’autoregolazione)
- *Co-valutazione*: l’allievo confronta la sua autovalutazione con quella dell’insegnante. Essendo il covalutatore in posizione di superiorità gerarchica, è necessario assumere alcune precauzioni per minimizzare i rischi di inficiare il processo di co-valutazione. Charles Hadji suggerisce alcune regole per minimizzare questi rischi: 1. definire insieme agli allievi i criteri di valutazione dei processi e dei prodotti; 2) l’insegnante propone all’allievo il suo punto di vista ma non lo impone come se fosse una verità indiscutibile. E’ necessario accettare il ruolo dell’allievo anche se il suo punto di vista non corrisponde ad analisi più oggettive. Nel campo della valutazione di qualità la nozione di verità è molto relativa; 3) mettere a disposizione momenti protetti in cui sono concessi errori ed esitazioni accompagnati da uno sguardo positivo ed incoraggiante da parte dell’insegnante; 4) costruire una relazione di fiducia reciproca tra insegnante ed allievo; 5) mettere a disposizione strumenti (griglie descrittive, scale progressive, liste di verifica dei processi, ecc.); 6) aiutare

gli allievi a diventare protagonisti della loro valutazione. Da tutto ciò consegue che le competenze autovalutative e metacognitive devono diventare un obiettivo prioritario nella formazione.

La valutazione formativa, su cui ci siamo concentrati in questo contributo, assume il suo vero valore solo se viene svolta con lo scopo di favorire l'autoregolazione degli apprendimenti. Nel prossimo contributo riprenderò dunque il tema della valutazione con riferimento al processo che ad essa dovrebbe seguire, l'apprendimento autoregolato.

Riferimenti bibliografici

Allal, Linda (1999), *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck Université.

Astolfi, Jean Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Hadji, Charles, (2012a), *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck Université.

Hadji, Charles, (2012b), *Comment impliquer l'élève dans les apprentissages*, Paris, ESF.

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

Perrenoud, Philippe, (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication des excellences à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université.