

ARGOMENTAZIONE E VALUTAZIONE FORMATIVA.

Raffaella Maggiolo

Il senso della proposta

Nella scuola primaria in cui lavoro, gli insegnanti sentono con molta intensità il problema della valutazione, in parte perché la scuola è situata in un territorio a forte processo migratorio, in parte a causa del rischio dispersione a cui vanno incontro alcuni alunni vista la complessità delle proprie storie personali.

Facciamo parte di una comunità professionale che cerca di mettere in pratica una didattica di tipo laboratoriale, inclusiva e aperta al territorio e abbiamo avuto dei problemi quando il DL 62/2017, pur aprendo ad una valutazione di tipo formativo, ha ribadito il voto numerico in occasione delle valutazioni intermedia e finale.

Utilizzare il voto nella valutazione porta con sé due rischi: il voler misurare ciò che non è misurabile (come si fa a valutare quantitativamente l'acquisizione di una strumentalità mentre è ancora in corso?) e illudersi di poterlo fare con strumenti approssimativi, mentre nel frattempo si svaluta il processo formativo.

La pratica semplificatoria del voto rimuove, senza risolverla, la complessità della valutazione e della sua comunicazione.

L'obbligo della valutazione quadrimestrale sommativa, nella nostra esperienza di docenti, ha evidenziato molti limiti: è statica, di prodotto, riguarda prove "oggettive" decontestualizzate, somministrate in un'unica sessione in forma individuale, non tiene conto delle variabili individuali, mette l'accento su errori e lacune, interrompe il processo di apprendimento. Può indurre ad addestrare alla forma del testing e non restituisce feedback mirato al miglioramento. I risultati che fornisce non ricadono sulla pratica, quindi non porta miglioramento.

La richiesta del DL 62/17 di spiegare alle famiglie i criteri di valutazione del ns istituto ha visto insediarsi una commissione ad hoc che ha realizzato un lavoro poi bocciato dal Collegio perché non rispondente alle diverse realtà e ai bisogni dell'Istituto Comprensivo (dove sono presenti scuole primarie a tempo pieno, moduli e un corso Montessori).

Con i colleghi abbiamo deciso di spostare l'attenzione e l'impegno sulla ricerca. Questo ha significato rinunciare alle semplificazioni, spostarsi dalla logica del controllo, accettare la complessità e la pluralità delle variabili e tendere al miglioramento del sistema attraverso la sua reale comprensione profonda e non attraverso la sua misurazione.

Alcuni di noi hanno chiesto supporto all'Università di Genova, Facoltà di Scienze della Formazione, per documentare un percorso di ricerca-azione volto ad approfondire la valutazione formativa e l'argomentazione. La Prof. Francesca Morselli, del Dipartimento di Matematica, aveva già seguito diversi IC con il Progetto europeo Fasmed, si è dimostrata disponibile a seguirci nella ricerca che ha visto partecipare anche maestri dell'ambito linguistico-antropologico. Il Collegio ha approvato e la ricerca-azione è partita.

Perché?

Ogni giorno nella scuola primaria cerchiamo di rispondere in primo luogo all'art. 3 della Costituzione che invita a rimuovere gli ostacoli che fanno diventare le differenze le discriminazioni. L'inclusione di tutti e tutte passa in primo luogo dall'ascolto reciproco, premessa indispensabile per costruire una comunità di apprendimento. A fianco di questo obiettivo alto, l'istituzione investe le sue energie a ricercare la valutazione oggettiva. Si sprecano i corsi dedicati alla valutazione degli apprendimenti, alla certificazione delle competenze, trascurando di costruire contesti capaci di costruire le competenze, valorizzando ciò che è già presente nei bambini sia a livello di conoscenze che di esperienze.

La valutazione espressa con il voto numerico, anziché essere un momento che aiuta a capire qualcosa in più del proprio percorso di apprendimento, si trasforma in un giudizio sulla persona che rischia di trasformarsi in impotenza appresa, come la chiama Daniela Lucangeli.

Quindi non ci resta che mettere in evidenza ciò che un alunno sa fare, imparando ad osservare le competenze in via di costruzione, più che l'evidenziare le mancanze. La valutazione sommativa in questo passaggio sta stretta perché da un lato porta a studiare solo per il voto e non per la ricerca del senso delle cose del mondo e di se stessi.

E' facile spiegare-interrogare- dare un voto. Significa classificare, ed è ben distante dalla fatica di instaurare un dialogo con lo studente e la famiglia che passa attraverso osservazioni sistematiche in linea con la progettualità del percorso (note sul campo, diario di bordo, registrazioni di lezioni...)

Come ha impattato nel contesto scolastico?

I bambini sembrano molto più soddisfatti perché riescono ad instaurare una riflessione sul proprio percorso di apprendimento e con la pratica autovalutativa contribuiscono con il proprio linguaggio a restituire una parte rilevante e poco esplorata del processo di apprendimento.

Le famiglie stanno imparando a leggere, attraverso le argomentazioni dei figli, i processi e le costruzioni del pensiero; si rendono conto di quanto la valutazione qualitativa restituisca le sfumature appiattite, per contro, dal voto.

Strumenti ideati, usati, condivisi

E' possibile valutare mentre si apprende? Fare ricerca mentre si valuta?

Abbiamo scelto di intraprendere questa ricerca-azione per riflettere su metodi, strumenti, processi e prodotti. Sentiamo la necessità di costruire conoscenze in questo campo a partire dalla condivisione fra noi colleghi.

Secondo il modello costruttivista, al centro dello studio c'è chi apprende, l'insegnante è un mediatore, la classe è un microcosmo con pratiche discorsive proprie, dove la qualità dell'interazione verbale riflette la qualità del processo di apprendimento.

I compiti che ogni insegnante in ricerca sceglie sono vari e diversi (chiusi, aperti, convergenti, divergenti, e chiedono di integrare, interpretare, fare domande).

L'errore è la finestra sul mondo emotivo e cognitivo del bambino.

Per affacciarsi alla finestra ci stiamo allenando ad osservare. Che cosa?

- Quello che i bambini dicono (saperi)
- Quello che sanno fare (saper fare)
- Gli atteggiamenti (saper essere)
- La disponibilità ad apprendere (saper imparare)

Sviluppare la competenza osservativa (cosa osservo, perché, non posso osservare tutto, l'interpretazione dell'osservazione, la pluralità dei punti di vista)

Cosa stiamo facendo:

- ✓ Abbiamo esplicitato e condiviso gli obiettivi di apprendimento nelle aree disciplinari linguistica/logico-matematica
- ✓ Abbiamo focalizzato l'attenzione sul processo di apprendimento e sui progressi compiuti (Herman et al , 2005)
- ✓ Siamo intervenuti sul clima di classe: focus sugli scambi e sul coinvolgimento attivo (Looney,2010)
- ✓ Abbiamo messo a valore il lavoro in piccolo gruppo come momento in cui viene condiviso il processo di ragionamento
- ✓ Abbiamo incoraggiato l'autovalutazione e la valutazione tra pari (Swan,2005)
- ✓ Attraverso il dialogo abbiamo favorito la metacognizione (Swan, 2005)

Le strategie che abbiamo utilizzato per confrontarci sull'aspetto formativo della valutazione sono state le domande:

Dove sta andando lo studente?

Dove si trova lo studente?

Come può raggiungere la meta?

Come attivare i compagni come risorsa?

Come rendere i bambini responsabili del proprio apprendimento?

Ci siamo concentrati sul tipo di feedback su come fornirlo per monitorare i progressi compiuti dai bambini consentendo loro di

- diventare consapevoli degli obiettivi di apprendimento
- fare attenzione alle problematiche evidenziate
- pensare e dire quello che possono fare per superarle

Come deve essere il feedback?

Deve focalizzarsi sull'attività svolta , non su voti o valutazioni, deve essere dettagliato, deve aiutare a capire perché ciò che è stato fatto (o detto) va bene oppure no.

- Fare riferimento agli obiettivi
- Chiarire cosa è stato raggiunto e cosa non ancora

- Offrire strategie specifiche per migliorare

Per questo abbiamo imparato a distinguere diversi feedback (Hattie e Timperley, 2007)

- Sul compito
- Sullo svolgimento del compito
- Per l'autoregolazione
- Sull'individuo in quanto persona

Per riuscire a fornire feedback "formativi" dobbiamo osservare il processo.

L'**argomentazione** è l'altro aspetto che la ricerca-azione approfondisce.

Dalle Indicazioni Nazionali:

Traguardi per lo sviluppo di competenze alla fine della scuola primaria

... Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri

Traguardi per lo sviluppo di competenze alla fine della scuola secondaria di I grado

... produce argomentazioni in base alle conoscenze teoriche acquisite...

Sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di un'argomentazione corretta.

Le domande che guidano all'argomentazione sono :

- Spiega che cosa hai fatto (descrizione del ragionamento compiuto nella risoluzione di un problema)
- Spiega perché hai deciso di procedere in questo modo (giustificazione della strategia di risoluzione di un quesito)
- E' vero o falso? Spiega perché. (spiegazione come risposta a una domanda che implica l'utilizzo di formule, regole).
- Spiega ai tuoi compagni. Spiegazione come mezzo di comunicazione (Levenson, Barkai, Larson , 2013)

L'argomentazione è un discorso costituito da argomenti logicamente connessi tra loro. E' allo stesso tempo **strumento** e **oggetto** della valutazione formativa.

Abbiamo messo in luce per condividere con gli studenti gli aspetti chiave delle diverse argomentazioni proposte, in particolare i criteri di correttezza, chiarezza e completezza:

- **Correttezza:** mancanza di errori nella risposta e nella giustificazione data
- **Chiarezza:** comprensibilità della risposta da parte di un interlocutore (i compagni, l'insegnante)
- **Completezza:** esplicitazione dei vari passaggi che conducono alla conclusione dell'argomento

La pratica argomentativa è un mezzo per stimolare la crescita della capacità di riflettere su se stessi , per stimolare il senso critico per dialogare e mettersi in relazione con gli altri. La dimensione della discussione sembra essere data proprio dallo "spingere avanti " il ragionamento, argomentando fino a giungere a nuovi sviluppi. Anche ai bambini diventa chiaro, in questo modo, lo stretto rapporto fra argomentare e pensare.

La valutazione diventa formativa nel momento in cui insegnanti e studenti possono condividere i risultati, interpretarli e utilizzarli per prendere decisioni sui passi successivi da fare (Black e Wiliam, 2009)

Punti di forza e di debolezza

Fra i punti di forza:

Mettersi insieme in ricerca ha sviluppato la collaborazione fra docenti anche di ambiti differenti

Ha migliorato l'auto-percezione della professionalità dei docenti coinvolti, essendo "segno" della comunità professionale che si mette in ricerca per migliorare

Ha promosso la ricerca didattica disciplinare con particolare riguardo agli aspetti interdisciplinari

Ha fornito quadri teorici consistenti sui temi della valutazione e dell'argomentazione

Ha mostrato esempi e modelli già collaudati, immediatamente applicabili

Ha reso necessari strumenti condivisi di progettazione, sperimentazione, documentazione

Ha messo in crisi definitivamente la didattica frontale

Ha stimolato la capacità di auto-osservazione dei docenti

Valutare in questo modo significa attribuire valore con la consapevolezza e la partecipazione del soggetto valutato. Questo aspetto assume un formidabile potenziale per l'accrescimento dell'autostima e della fiducia nelle proprie capacità, è motore eccellente per il successo scolastico e non solo. Ciò non significa affatto eludere o aggirare la valutazione offrendo un quadro menzognero dei risultati dell'alunno, anzi significa spaziare in un campo molto ampio, molto di più delle diverse discipline, ed offrire al soggetto un quadro dettagliato all'interno del quale egli possa avere consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità nei diversi campi, senza per questo perdere il senso di sé nella globalità della sua persona.

Fra quelli di debolezza:

Deve essere migliorata la comunicazione alle famiglie sul tema della valutazione formativa

Ha richiesto un impegno consistente in termini di ore di lavoro

Richiederebbe un impegno notevole restituire ai colleghi dell'IC la mole del lavoro svolto

Possibili sviluppi

Mostrare al Collegio le evidenze dell'efficacia della valutazione formativa sul percorso degli studenti che hanno partecipato alla ricerca-azione

Trovare criteri e strumenti per valutare l'argomentazione (oltre ad osservazioni, diari di bordo...)

Inserire nel Pof una sperimentazione basata sull'argomentazione e sulla valutazione formativa che superi il voto numerico.

Bibliografia

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives. In L. Allal, D. Bain e P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. (2. ed.). Paris: UNESCO – IIEP. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 10, 2 (2015).
- Federica Ferretti, Stefania Lovece – *La valutazione formativa per la didattica della matematica nell'ambito del progetto FAMT&L. Le concezioni degli studenti di "scuola media" nei confronti degli strumenti di verifica utilizzati in classe*
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bartolini Bussi, M. (1991). Social Interaction and Mathematical Knowledge. In F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings of the 15th PME Int. Conf. Assisi*. vol. 1, 1-16.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Betti, M., Ciani, A., Lovece, S., Tartufoli, L. (2014). *Costruire competenze progettuali e valutative attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativo-qualitativa nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. *Italian Journal Of Educational Research*, 13, 29-48.
- Black, P., e William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- Bloom, B. S. (1972). Mastery Learning. In J. H. Block (ed.) *Mastery learning: Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata* (pp. 47-73). Torino: Loecher.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Calonghi, L. (1961). *Reattivi nella scuola*. Roma: PAS-Verlag.
- Cardinet, J. (1983). *9:valuation des connaissances*. Neuchatel: IRDP.
- Cherubini, G. (2002). Gli insegnanti e l'apprendimento. *Scuola e Città*, 1, 69-80.
- Coggi, C. (2014). *Verso un'Università delle Competenze*. In A. M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust F., e Shulman, L. (2007). *The design of teacher education programs*. In L Darling-Hammond e De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze: La Nuova Italia.
- Department of Education and Science (1987). *National curriculum: Task group on assessment and testing - A report*. London: HMSO.
- Desforges, C. (1989). *Testing and Assessment*. London: Cassells.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective*

Thinking to the Educative Process. In J. A. Boydston (ed.) (1986), *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey J. (1938), *Logic. Theory of Inquiry.* In J. A. Boydston (ed.) (1989), *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica.* Bari: Editori Laterza.