

LA VALUTAZIONE SCOLASTICA

di Mario Comoglio

Dopo il recente Decreto... e la prima applicazione a scuola si è ricominciato a parlare di valutazione. L'argomento implica un gran numero di temi per di più eterogenei tra loro: i voti, le insufficienze, la chiarezza, ecc. Il dibattito nelle scuole è elevato: insegnanti favorevoli e altri contrari, genitori che sostengono con favore le nuove decisioni e genitori contro. Le tensioni sono aumentate ai primi scrutini e si presume aumenteranno alla fine dell'anno quando la valutazione diventerà "selezione" per l'anno successivo.

Chi ha ragione? È probabile che ognuno affermi che quello che pensa è vero, giusto, più importante di altri punti di vista. Ma qual è il problema di una valutazione? Innanzitutto si deve tenere presente che nella scuola sono presenti diversi tipi di valutazione: la valutazione di una interrogazione orale, di un compito di memorizzazione, di un saggio o di un problema, quella di metà anno (o trimestrale), quella di fine anno, di fine ciclo, quella dell'Invalsi. A quale di queste ci si riferisce quando si parla di valutazione a scuola? Non prevedono procedure e scopi molto diversi? Anzi, non è prioritario domandarsi per quali scopi si conferisce una valutazione? Per valutare un apprendimento? Per premiare chi studia? Per tenere buoni e impegnati gli studenti? Con quali conseguenze? Per non scoraggiare l'impegno? Per impegnare maggiormente?

La valutazione dell'apprendimento è un tema "spinoso" e trova non pochi motivi di insoddisfazione in chi da essa è coinvolto. Se però si vuole veramente affrontare il problema è bene sforzarsi di chiarirne e definirne i termini per tentare le soluzioni che possano risolverlo.

IL PROBLEMA O "I PROBLEMI" DI UNA VALUTAZIONE SCOLASTICA

La valutazione è strumento che può avere innumerevoli valenze e usi. La minaccia di un "brutto" voto può richiamare all'impegno, può castigare un comportamento scorretto, può valutare un apprendimento non conseguito, può avere effetti psicologici emotivi sul senso di autoefficacia o sulla stima di sé, può sviluppare pensieri di non abilità. Un "bel" voto può essere percepito come un segno di capa-

cità, un premio, un riconoscimento di apprendimento avvenuto, un motivo di orgoglio nei confronti di altri, può manifestare un orientamento, può incrementare la motivazione allo studio, può accertare il conseguimento di una competenza.

La valutazione, inoltre, può avere *scopi e momenti diversi*. Si può valutare per selezionare, per controllare la comprensione conseguita come per accertare l'efficacia di un metodo di insegnamento, per verificare l'apprendimento, per certificare una abilità o competenza, per mantenere costante un impegno. Vi sono dunque valutazioni diagnostiche e altre certificative. Di questo tipo è la valutazione propria dello Stato volta appunto a "certificare" competenze che hanno un valore sociale oppure verificare le politiche nazionali. Esiste poi una valutazione di competenza della scuola che riguarda il singolo insegnante in una determinata disciplina e si articola in più momenti del percorso di apprendimento. C'è infine una valutazione collegiale che riguarda più insegnanti soprattutto alla fine di un anno o alla fine di un ciclo.

Vi sono valutazioni che si fondano su informazioni raccolte con modalità diverse. La forma di raccolta di informazioni non è indifferente perché il giudizio si fonda sulle informazioni che lo strumento suggerisce e fornisce. Vi sono anche valutazioni che hanno processi particolari. Dalle diverse valutazioni – quali i compiti scritti, le interrogazioni orali, i compiti di gruppo, le prove oggettive o altre informali – si traggono valutazioni sommative, ma una valutazione derivata da una eterogeneità di valutazioni fondata su una eterogeneità di compiti o prestazioni può essere precisa? Si pensi a una sequenza di voti che derivi da composizioni scritte (letterario, introspettivo, saggistico, narrativo, storico) diverse tra loro nei processi e conoscenze che richiedono. Oppure, si faccia riferimento a quando si deve attribuire una valutazione unica derivata da un giudizio orale e da uno scritto. Si può dire che la valutazione derivata da informazioni eterogenee è accettabile? Si pensi inoltre a due studenti che alla fine di un quadrimestre vengono valutati su una sequenza di compiti (uno con voti come: 6-4-6-7-9; e un altro con voti: 8-6-6-7-5). Se si ricorre alla "media dei voti", i due studenti potrebbero ottenere la stessa valutazione, ma se si guardasse la serie di tali valutazioni si può osservare che sono diverse. Una è in crescita e una in diminuzione.

Le valutazioni possono anche variare in base alla tipologia di classe e agli obiettivi che gli insegnanti si prefiggono. Si può pensare, a parità di livello scolastico, che le valutazioni in italiano in tre classi, una in una scuola a rischio, un'altra in una di condizione sociale medio-alta, una terza in una classe con 8 ragazzi di recente immigrazione su 25, abbiano lo stesso valore? Vi sono molti aspetti che giustificano il dubbio. Fa parte dell'esperienza di qualsiasi insegnante che le classi subiscono delle variazioni da un anno all'altro. Non è forse vero, giusto e giustificato che la valutazione si adatti alla situazione? Talvolta in modo bonario e scherzevole gli anziani dicono che se, quando frequentavano la scuola, ci si fosse attenuti a criteri di valutazione attuali, avrebbero ottenuto il massimo dei voti!

Da queste osservazioni potremmo trarre alcune conclusioni immediate che ci possono far riflettere:

- 1) la valutazione scolastica è una situazione molto variegata e complessa che non si può certo affrontare e migliorare solo con interventi semplici: voti “sì”, voti “no”.
- 2) Si incorre forse in troppi errori se si parla di valutazione scolastica in modo generico senza “specificare” a quale valutazione, a quale scopo, a quale strumento di raccolta di informazioni si fa riferimento.
- 3) La valutazione è e rimane sempre un processo che si sviluppa da obiettivi di conoscenza che si vogliono conseguire, per ottenere la quale si predispongono strumenti adatti a raccogliere informazioni pertinenti e coerenti con quello che si intende valutare. Infine, la valutazione è una “inferenza” o “giudizio” che si fonda sulle informazioni raccolte. Possibilità di errore nello sviluppo del processo possono sempre verificarsi e invalidare l’ “inferenza” finale che si esprime.
- 4) Sebbene la valutazione possa avere molte valenze, bisogna riconoscere che alcune sono improprie. La valutazione è un processo per ricavare informazioni sullo sviluppo o sull’apprendimento dello studente e non uno strumento disciplinare, né uno strumento per suscitare o per stimolare la competizione o per minacciare.
- 5) Sarebbe bene che per ogni valutazione ci si chiedesse:
 - a) Perché si valuta? (Qual è lo scopo? Chi utilizzerà i risultati delle informazioni raccolte? Gli studenti? Gli insegnanti? L’istituto scolastico? Lo Stato? Con quali differenti intenzioni e interpretazioni? Con quali diversi effetti e conseguenze?)
 - b) Si valuta che cosa (Quali sono gli obiettivi dell’apprendimento? Sono chiari? Sono importanti e giusti?)
 - c) In che modo si compie la valutazione? (Con quale metodo? Con quali strumenti? Come si pensa di controllare eventuali tendenziosità?)
 - d) Come saranno comunicati i risultati? (Come si gestiranno le informazioni? Come le si riferirà?)

Oltre alla problematica evidenziata si deve aggiungere anche che in questi anni varie cose sono cambiate a proposito del modo di intendere e di praticare la valutazione. Gli interrogativi (“Con gli strumenti che si usano si può veramente affermare di valutare l’apprendimento?” e “È corretto nella valutazione prestare tanta attenzione alla oggettività e molto meno alle conseguenze motivazionali che essa può determinare?”) hanno portato molti a rivedere e a ripensare profondamente concetto e obiettivi di apprendimento, strumenti e pratica didattica.

LA CRITICA ALLA VALUTAZIONE TRADIZIONALE

Il bisogno di rinnovare la valutazione tradizionale è stato sollecitato da numerose critiche che, pur partendo dalle prove oggettive, si sono estese alla pratica della valutazione in scuola, consentendo di definire meglio i problemi che qualsiasi intervento innovativo dovrebbe risolvere.

Il modo (strumenti, tempi, chi, scopo, ecc.) con cui si compie la valutazione condiziona che cosa, come e quanto lo studente apprende. È risaputo che gli studenti prima di accingersi ad apprendere vogliono sapere come saranno interrogati e studiano in funzione della modalità di esame o della prova a cui saranno sottoposti. Se questo può sembrare un atteggiamento di “realismo” da parte dello studente, dal punto di vista educativo si deve ammettere che questa forma non produce apprendimento nel senso più significativo del termine, piuttosto induce ad adattarsi a come l’insegnante vuole che si conosca la sua disciplina.

La valutazione dell’apprendimento deve riferirsi ad una assimilazione significativa e non scolastica della conoscenza. Molta valutazione scolastica verifica per lo più accumulazione di conoscenza che rimane inerte ed è diventata un sistema autoreferenziale (in giustificazione di se stessa). La scuola, ormai una istituzione autonoma e indipendente rispetto al mondo reale, ha costruito un sistema di conoscenze che insegna e delle quali controlla l’apprendimento, senza a sua volta verificare se rispetto al mondo reale o rispetto a ciò a cui essa dovrebbe preparare è ancora adeguata. D’altra parte il mondo reale in questi anni è notevolmente cambiato richiedendo sempre meno memorizzazioni di conoscenze e sempre più capacità di pensare critico, di soluzione di problemi complessi, di metacognizione, di apprendimento continuo, di ragionamento e di flessibilità, di lavoro collaborativo, di transfer, di creatività, e di altro ancora.

Come vari ricercatori hanno osservato, spesso la valutazione scolastica con i mezzi e le forme in cui si attua è solo “controllo di ciò che è stato insegnato”, e senza una giustificazione che ciò che è stato insegnato e appreso “debba” essere tale e che, quanto è controllato, abiliti realmente rispetto alle esigenze del mondo reale. Per lo più, molte conoscenze rimangono “incapsulate” nel contesto di classe in cui vengono apprese in funzione del rito dell’esame (Bereiter & Scardamalia, 1985; Perkins, 1999; Whitehead, 1929).

Storicamente, si è venuta via via perdendo la distinzione tra valutazione formativa (oggi più esplicitamente indicata come valutazione ‘per’ l’apprendimento) e sommativa (oggi indicata come valutazione dell’apprendimento). La valutazione scolastica formativa, confusa con quella sommativa, comporta pesanti effetti motivazionali, non è vissuta come un indicatore a partire dal quale sviluppare ulteriore apprendimento, è percepita principalmente con scopi selettivi e terminali. Molti studenti percepiscono nella valutazione una indicazione che può minacciare o affermare il proprio valore e cadono in una motivazione da prestazione. Nei colloqui

con gli insegnanti, i genitori sono interessati non tanto ai progressi che i loro ragazzi hanno conseguito o alle carenze sulle quali concentrare gli sforzi quanto invece alle possibilità di passare alla classe superiore. Anche gli stessi insegnanti talvolta sollecitano l'apprendimento dietro minaccia di non promuovere. In questo modo, il valore vero della valutazione che è quello di descrivere "dove" lo studente è per comprendere quale strada debba intraprendere, e "dove" debba arrivare, non mostra più il significato del suo "esserci".

La valutazione dell'apprendimento dovrebbe esprimere elementi di predittività su ciò che lo studente sa fare qualora si trovasse nel mondo reale con le conoscenze apprese. Studenti che sviluppano un notevole livello di conoscenze non esprimono un pari livello di abilità nel pensare critico, nel transfer o nel pensiero creativo. Un diffuso tipo di valutazione tradizionale premia chi ha buona memoria, buona capacità di lettura e di comprensione del testo scritto, chi riesce a "riprodurre molto bene" la conoscenza o le abilità insegnate in classe, ma non è in grado di valutare chi rielabora le conoscenze in modo personale oppure sviluppa altre conoscenze che non siano quelle stabilite in anticipo.

È noto che la valutazione fornisce informazioni soprattutto su ciò che lo studente sa (conoscenza dichiarativa) o sa fare (conoscenza procedurale), ma tali informazioni possono rimanere prive di significato se non sono accompagnate da informazioni altrettanto importanti circa il possesso di disposizioni ovvero di inclinazioni e di prontezza a mettersi in azione ogni qualvolta una situazione richieda quelle particolari abilità insegnate.

La valutazione (in particolare quella 'per' l'apprendimento) è un processo e uno strumento di grande valore e potenzialità educativi. Il suo modo di realizzarsi dovrebbe promuovere un processo di autovalutazione (cioè essere responsabilizzante). Autovalutarsi nel proprio apprendimento sembrerebbe la naturale conclusione dello stesso processo di apprendimento. La valutazione scolastica ha invece separato i compiti. Lo studente apprende ma chi valuta il suo apprendimento è l'insegnante. Se la scuola deve avere fra i suoi principali fini educativi quello di portare gli studenti ad apprendere per tutta la vita, verrà meno a tale scopo se fuori di essa lo studente non saprà autovalutarsi nel suo continuo processo di apprendimento/riapprendimento.

La valutazione per essere più pienamente efficace dovrebbe prevedere la collaborazione di studenti e genitori e quindi essere il più possibile trasparente. Gli obiettivi, le modalità di valutazione, i criteri, la scala di valutazione dovrebbero essere condivisi. È confermato da molti autori, che, gli studenti quando conoscono con chiarezza e in anticipo gli obiettivi e i criteri di valutazione, accrescono il loro impegno e accettano più facilmente i giudizi di valutazione del loro prodotto e si impegnano a migliorarlo. Molto più problematica diviene la situazione quando questi aspetti non vengono osservati: più di frequente sorgono contestazioni, si rilevano tendenziosità di giudizio, non vi è disponibilità al miglioramento.

Le modalità di valutazione devono essere coerenti e allineate alle modalità di insegnamento. Nella valutazione tradizionale spesso questo aspetto viene trascurato. Ad una didattica “trasmissiva” corrisponde talvolta una valutazione di “pensare critico” o di “applicazione” o di “soluzione di problema”. La mancanza di allineamento è certamente a scapito di buoni risultati. Quando obiettivi e modalità di valutazione non sono chiaramente definiti e palesi ‘prima’ dell’insegnamento, è anche molto probabile che il processo di insegnamento non sia “allineato” con gli obiettivi di apprendimento tanto da invalidare gli stessi risultati dell’apprendimento conseguito.

In conclusione, possiamo dire che l’ampia critica a cui è stata sottoposta la pratica della valutazione ha portato a scoprire il suo valore educativo strumentale, la complessità degli aspetti che essa sottende, l’attenzione e la professionalità con cui essa va applicata, le modalità che la rendono efficace o inefficace. Ma il dibattito ha anche evidenziato che, se un intervento legislativo di richiamo o di innovazione dovesse essere introdotto nella pratica tradizionale della valutazione, la sua validità e qualità dovrebbero essere messe a confronto con i problemi che la valutazione tradizionale manifesta. Non basta introdurre innovazione per dire che “finalmente qualcosa di buono arriva!”. Il “nuovo” potrebbe peggiorare i problemi se non ha chiaro che cosa intende correggere o migliorare.

COME RESTITUIRE VALORE ALLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

I problemi fin qui descritti potrebbero avere risposte molteplici in due direzioni diverse. Alcune sono istituzionali o di sistema. È importante definire con precisione gli ambiti di esercizio e il valore della valutazione a seconda di “colui che valuta”. Le valutazioni di Stato (Invalsi e Ministero dell’Istruzione) devono definire chiaramente il loro scopo e le loro intenzioni distinte da quelle ordinarie e quotidiane degli insegnanti.

Risulta compromesso il valore di un giudizio di Stato formulato da insegnanti che conoscono da anni gli studenti. Non si può infatti mettere gli insegnanti in una condizione di “doppio legame” dove, da una parte, essi sono stretti dalla volontà dei genitori, da quelle dello Stato che intende dare “certificazioni” e dall’altra conoscenza degli studenti che può contraddire le prove di Stato. È ovvio che, se dovranno operare e valutare nel ruolo dello Stato (ad esempio, nell’esame di Stato), gli insegnanti tenderanno a “correggere” le prove sulla base della conoscenza degli studenti durante gli anni. Se poi le valutazioni di Stato intendono “giudicare” l’insegnamento e l’apprendimento, ciò non potrà essere fatto che a certe condizioni ben definite e circoscritte. Non è possibile valutare tutti rispetto agli stessi standard di apprendimento, se questi non sono in qualche modo definiti e pubblici e non costituiscono un obiettivo ‘categorico’ per l’insegnante (naturalmente la categoricità

va definita con attenzione perché non tutte le situazioni scolastiche partono dalle stesse condizioni di insegnamento e apprendimento).

Abbiamo accennato a questo argomento, non per affrontarlo e approfondirlo, ma per richiamare lo sfondo sul quale dipingere un nuovo paesaggio di una valutazione diversa.

Se si deve, tuttavia, intervenire a livello istituzionale, non è detto che tale intervento produca da solo una valutazione efficace se non si cambiano anche la cultura o la pratica della valutazione descrivendo quale valutazione si ritiene migliore e più efficace e se, con attenzione ad essa, non si modifica il modo in cui si raccolgono informazioni sull'apprendimento dello studente, e se non si introducono pratiche di valutazione flessibile attenta al miglioramento e alla motivazione in grado di costruire una valutazione finale attendibile e accettabile.

Quale “nuova” valutazione

Prima di descrivere che cosa fare nella pratica, forse è bene descrivere quale tipo di valutazione si vuole tener presente. Non è possibile qui esaminare questa serie concatenata di riflessioni che hanno portato a questa descrizione. È una riflessione estesa proveniente da molte fonti e prospettive. Vi accenniamo solo per descrivere il contesto e lo sfondo significativo che giustifica ciò che in seguito diremo.

Negli ultimi due decenni è avvenuto un profondo rinnovamento del modo di concepire la scuola relativamente alle aree dell'istruzione (contenuto, metodi, obiettivi), dell'apprendimento (responsabilizzazione e attivazione dello studente), della valutazione (strumenti e significato), della motivazione.

Per svolgere tutte le sue funzioni, e le sue possibilità ed essere efficace, la valutazione deve preoccuparsi di essere *educativa, autovalutativa, predittiva, centrata sullo studente, estesa alle disposizioni della mente, profondamente connessa al mondo reale, ai processi richiesti dalle nuove condizioni storiche, continua, motivante, rispettosa dei processi reali di apprendimento, non ripetitiva, non terminale, non selettiva, trasparente, responsabilizzante*. In altre parole, come l'istruzione deve coinvolgere gli studenti in apprendimenti essenziali orientati a obiettivi di livello elevato (problemi complessi, pensare critico, creativo), in prestazioni reali, significative che lo sfidano e richiedono da lui l'integrazione di conoscenze e di abilità in prestazioni o prodotti complessi, ecc., così la valutazione deve controllare lo studente in compiti che non richiedono di ridire una conoscenza, ma invitano ad applicarla a problemi mal strutturati, in contesti reali simili a quelli in cui lavorano gli adulti, nell'integrazione di più routine in abilità complesse (Wiggins, 1998).

Questa nuova prospettiva della valutazione tende a cambiare profondamente i ruoli degli studenti, dell'insegnante e dei genitori.

Lo *studente* deve essere più attivo e responsabile rispetto al suo apprendimento. Discute con l'insegnante i suoi obiettivi di apprendimento. Progetta attività che tendono a evidenziare i suoi punti forza ma anche i suoi punti deboli. Riprogetta il proprio lavoro a partire dalla percezione degli aspetti che gli risultano facili e da quelli che sono per lui una sfida da superare tramite un percorso che documenti la crescita e quindi recuperi l'autostima. L'apprendimento, più che riproduttivo di conoscenze memorizzate, è una sfida a cercare e a utilizzare informazioni per risposte a domande e a interrogativi, per valutazioni e transfer a nuovi contesti. Lo studente si impegna ed è valutato su problemi aperti per i quali deve trovare una soluzione o più soluzioni ragionevoli.

L'*insegnante*, più che rivestire il ruolo di colui che controlla, che usa strumenti apparentemente oggettivi per verificare se lo studente ha "appreso" quello che gli è stato insegnato, o è in grado di "proseguire", progetta obiettivi significativi da conseguire in ambienti di apprendimento simili a quelli reali, propone prestazioni sfidanti, assiste e guida lo studente nel cammino per conseguire i risultati previsti, riflette con lo studente sulle prestazioni realizzate per comprendere i risultati conseguiti e quelli ancora da raggiungere, lo aiuta a procedere a partire da quello che è capace di fare verso quello che può fare e che deve apprendere confrontandosi costantemente con le richieste del mondo nel quale è chiamato a vivere ora ma soprattutto in futuro.

I *genitori* contribuiscono e partecipano a questo progetto di apprendimento, sono invitati a fornire valutazioni che aiutano a considerare meglio il "progresso" generale dello studente. Sono anche loro invitati a verificare le richieste educative e a valutare il percorso di apprendimento. Valutando essi stessi quello che il figlio sta facendo, concordano piani di intervento e di collaborazione, controllano il progresso, verificano i punti forza e di debolezza, discutono con l'insegnante propensioni, disposizioni e collaborazioni per superare le difficoltà.

Perché una "nuova" valutazione

I cambiamenti della società in questi ultimi due/tre decenni hanno fatto emergere la richiesta di un apprendimento di livello sempre più elevato e di conseguenza di un apprendimento che non sia semplicemente "riproduttivo" di ciò che è stato insegnato o assimilato dal testo scolastico.

a) *La valutazione deve esprimere un giudizio su un "apprendimento profondo e significativo"*

Vari autori e Stati hanno rilevato in questi ultimi anni un progressivo abbassamento del livello di apprendimento e si sono interrogati su "che cosa" si valuta quando si valuta l'apprendimento e verso "quale idea di comprensione-

apprendimento” sia diretta la didattica degli insegnanti.

Troppi elementi fanno pensare che l’apprendimento scolastico valutato non sia significativo. Studenti che hanno anche ottime valutazioni successivamente dimostrano di avere comprensioni errate o non significative. Se si esce minimamente fuori da quello che è stato spiegato o si trova nel libro di testo, può facilmente accadere che lo studente non sia più in grado di dimostrare la competenza desiderata. Se si mettono a confronto il concetto di apprendimento presente nella scuola e quello nel mondo del lavoro non si rileva facilmente sovrapposizione. La scuola sembra verificare se lo studente ha appreso quello che è stato insegnato e non si preoccupa di accertare se è stata raggiunta una comprensione profonda. L’apprendimento che si verifica nel mondo del lavoro sembra presentare caratteristiche molto diverse. Le persone che “sanno” nel mondo del lavoro hanno una padronanza di conoscenze e abilità molto più elevata. Di ciò che sanno hanno una padronanza tale da consentire loro di trarre inferenze e ipotesi, integrano ciò che hanno imparato in una disciplina con ciò che sanno da un’altra disciplina, sono creativi e non ripetitivi, sanno trasferire ciò che hanno appreso ad un’altra situazione.

Al contrario ciò che si compie a scuola è un apprendimento per obbligo, allo scopo di superare un esame o per compiacere gli insegnanti. Pochissimi studiano per “sapere” o per conoscere. Vi sono anche insegnanti che giustificano questo dicendo che non è necessario che gli studenti “comprendano”. Capiiranno l’importanza di ciò che apprendono, dicono, quando saranno più adulti. Talvolta gli studenti si ritengono “intelligenti” perché riescono a ingannare l’insegnante. Così gli studenti studiano per il voto, studiano come vogliono che gli insegnanti studino, si preoccupano di ricordare più che di sapere e costruiscono una conoscenza frammentaria.

Molte cose sono state fatte in questi anni per superare questo ostacolo. Una di queste è la ricerca di un apprendimento più affidabile di una “conoscenza dei contenuti”. Una parola diventata “magica” in questi anni è “la competenza”. La competenza non è solo un conoscere, ma un possedere in modo stabile e duraturo conoscenze e abilità. Insegnare e valutare una competenza è “accertare un apprendimento profondamente compreso e posseduto”.

- b) *Un apprendimento significativo, profondo e stabile non può essere indotto solo da un insegnamento con assimilazione delle conoscenze dal libro scolastico.*

Un apprendimento significativo e profondo non è istantaneo, non avviene in breve tempo e soprattutto non avviene attraverso una semplice lettura e assimilazione di un testo. Si pensi alla diversa ‘comprensione’ che hanno della “vita” una persona matura e un ragazzo. Si dice che ambedue la comprendono, ma la profondità con cui la comprendono è molto diversa.

Una vera comprensione avviene dopo molte esperienze, lunghe riflessioni, dopo aver elaborato in più forme un contenuto, dopo aver affrontato molti problemi e aver praticato numerosi transfer. Dice Perkins (1998): «Come si apprende a correre con i pattini a rotelle? Di certo non solo leggendo le istruzioni e osservando altri, anche se queste azioni possono aiutare. Molto più sicuramente si apprende a pattinare, se si è persone con buona capacità di apprendimento, pattinando *con attenzione*: si presta attenzione a ciò che si fa, si fa tesoro delle proprie forze e si lavora sui propri punti deboli.

La stessa cosa si manifesta con la comprensione profonda di una conoscenza. Se comprendere un argomento significa costruire prestazioni di comprensione attorno a quell'argomento, allora il puntello dell'apprendimento per comprendere deve essere realmente eseguire tali prestazioni. Coloro che apprendono devono dedicare un'ampia parte del loro tempo ad attività che chiedono loro di svolgere compiti che stimolano la riflessione come spiegare, fare generalizzazioni e, alla fine, applicare la comprensione in maniera autonoma. E devono fare queste cose in modo attento con un appropriato feedback per aiutarli a fare meglio» (p. 14).¹

La prospettiva costruttivista sull'apprendimento ha modificato quella comportamentista di "apprendimenti frammentati" e di "ricompense successive" ad ogni piccolo nuovo apprendimento. La metafora e l'immagine che oggi abbiamo di apprendimento non è quella di un percorso lineare, ma di un entrare sempre più in profondità nella comprensione di un argomento spinti da un interesse ad apprendere e a conoscere. L'apprendere esige di essere coinvolti in prestazioni successive che portano a una comprensione sempre più profonda e quindi anche a un concetto di valutazione che non avviene attraverso una somma di valutazioni parziali anche se si richiede una valutazione continua.

c) *La valutazione ha forti incidenze sulla motivazione ad apprendere*

Negli ultimi due decenni varie ricerche puntuali e finalizzate a migliorare l'apprendimento hanno dimostrato che il modo di praticare una valutazione attenta ad essere precisa e oggettiva di fatto produce effetti assolutamente imprevisti e gravi sulla motivazione ad apprendere. Troppo la scuola si è preoccupata di un giudizio "vero" e troppo poco degli effetti che esso ha sulla motivazione.

Non si deve nascondere e dimenticare che la motivazione scolastica è un tipo di motivazione particolare: è estrinseca e fa riferimento ad obiettivi stabiliti dall'insegnante o dall'istituzione scolastica. Come un ragazzo può abbandonare uno sport perché i suoi risultati non sono quelli desiderati, così uno studente può demotivarsi allo studio e all'apprendimento se la valutazione non rag-

¹ T. Blythe e The Teachers and Researchers of the Teaching for Understanding Project (1998). *The teaching for understanding guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

giunge i livelli richiesti.

Secondo Stiggins, Arter, Chappuis e Chappuis (2004):²

«Il pensiero recente riesamina i modi in cui la valutazione può motivare gli studenti a voler apprendere. Secondo quanti studiano il cervello umano (si veda ad esempio, Caine e Caine, 1997, e Jensen, 1998), noi tutti abbiamo un desiderio innato ad apprendere; nasciamo con una motivazione intrinseca. L'apprendimento è richiesto per la nostra sopravvivenza. Il cervello è costruito per cercare informazioni, integrarle con altre, interpretarle, ricordarle e richiamarle al momento opportuno. Secondo questi ricercatori, questa motivazione intrinseca è sostenuta quando lo studente si trova in queste condizioni: 1) prova un senso di controllo e di scelta; 2) ha frequenti e specifici feedback sulla prestazione; 3) incontra compiti che lo sfidano, ma non lo minacciano; 4) è in grado di autovalutarsi in modo accurato; 5) incontra compiti di apprendimento relazionati alla vita quotidiana.

Queste condizioni, invece, allontanano lo studente da una motivazione intrinseca: 1) la costrizione; 2) l'intimidazione; 3) le ricompense e le punizioni connesse a giudizi di valutazione; 4) confronto con un altro studente; 5) feedback rari e vaghi; 6) l'imposizione di limiti al controllo personale; 7) una responsabilità senza autorità...

Crediamo che le procedure di una valutazione tradizionale siano simili al secondo elenco. Le valutazioni e i voti sono utilizzati per produrre un comportamento formale, per distribuire un feedback valutativo (voti che molti studenti ricevono come un giudizio di se stessi e del loro valore come persone) per mettere a confronto gli studenti (sviluppando una competizione negativa e così rinforzando un giudizio di autovalore). Gli studenti ricevono anche singoli voti sul lavoro senza indicazione di ciò che hanno fatto bene o di quali potrebbero essere i passi successivi nell'apprendimento (riducendo il controllo dello studente), e feedback che indicano solo quello che non si deve più fare invece di descrivere che cosa si può fare (enfaticizzando le cose negative invece delle positive). Gli studenti sono così responsabili del lavoro, ma non dispongono della conoscenza necessaria per migliorare» (pp. 38-39).

Ma oggi bisogna anche dire che numerosi insegnanti e scuole si preoccupano della motivazione, senza tuttavia essere in grado di esprimere un giudizio attendibile. Che fare? Spesso gli insegnanti si trovano in un dubbio amletico: “Se sono oggettiva, metto in pericolo la motivazione, se sto attenta alla motivazione, non sono oggettiva e sincera. Che fare? Soluzioni sono in questi anni maturate e sono state variamente sperimentate. Ne parleremo più diffusamente

² R. Stiggins, J. A. Arter, J. Chappuis, & S. Chappuis (2004). *Classroom assessment for learning student learning. Doing it right – using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.

nel prossimo articolo. Qui puntualizziamo solo alcune conclusioni generali.

CONCLUSIONE

Da quanto abbiamo detto, credo risulti evidente una realtà: la valutazione scolastica ha una complessità di riferimenti e di risvolti che richiedono un elevato livello di competenza dell'insegnante. Valutare non è semplicemente attribuire giudizi o voti. Non è neppure sufficiente cercare una sempre maggiore oggettività anche se questa è necessaria.

La valutazione ha radici profonde anche nel modo di concepire l'apprendimento da parte dell'insegnante, nel modo di condurre la didattica, nel modo di relazionarsi con gli studenti e di preoccuparsi della loro motivazione. Per rinnovare la valutazione scolastica non basta introdurre una nuova pratica che rilevi un vero apprendimento, sono indispensabili anche una nuova visione del processo di apprendimento, di nuove forme con le quali rilevarlo e accompagnarlo, fiducia nella possibilità e nell'importanza di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, strumenti e forme che dimostrino attenzione alla motivazione nel momento in cui si dà un feedback all'apprendimento. Come si affermava all'inizio la valutazione dell'apprendimento non è una questione di voti o non voti. La valutazione si accompagna ad uno stile di insegnare, a un modo di immaginare il processo di apprendimento. Non deve essere né una clava né una sferza per tenere buoni né uno strumento di potere per creare ansia o per indurre paura. *È uno strumento "per" migliorare l'insegnamento, l'apprendimento, per verificare i punti deboli e i punti forti e crescere ancora.*

Nuovi orientamenti e nuove prospettive in questi anni sono maturati in nuove forme di valutazione che intendono correggere conseguenze negative di una valutazione che o non valuta adeguatamente l'apprendimento o non corrisponde alla comprensione che oggi abbiamo dei processi di apprendimento o tende a demotivare invece di incrementare la crescita di chi è oggetto di valutazione. Questi orientamenti hanno anche promosso un cambiamento che viene indicato nel recupero della valutazione formativa e sommativa oggi anche indicato come valutazione *per* l'apprendimento e *dell'*apprendimento.