

(primo di tre)

Lo sfondo della valutazione autentica

Piergiuseppe ELLERANI

Il cambio prospettico richiesto oggi alla scuola, coinvolge anche il sistema di valutazione. L'insegnamento, come afferma Bruner, dovrebbe avere l'obiettivo di condurre lo studente a scoprire per se stesso. Parlare agli studenti e dopo valutarli su cosa è stato detto, inevitabilmente ha l'effetto di produrre studenti dipendenti, la cui totale motivazione per l'apprendimento sarà probabilmente estrinseca. Nella scuola italiana l'introduzione del portfolio ha, in parte, disorientato rispetto al senso del valutare e ad un uso appropriato dello strumento stesso. Sommersi dal "come fare" si sono perse di vista le argomentazioni circa la natura del contesto pedagogico e culturale dello strumento, sulle quali i documenti della riforma si sono scarsamente soffermati.

Il significato del valutare. Le radici nella cultura della scuola italiana.

Una mission di una scuola che educa al pensiero plurale e complesso, è quella di assicurare "centralità" all'allievo. Entrambi i due ultimi progetti di riforma della scuola dichiarano, a più riprese di perseguire l'equazione in educazione uguale sviluppo integrale del soggetto-persona (Frabboni F., 2003). Parallelamente è alle strategie per migliorare la qualità dell'istruzione che dobbiamo guardare se si intende elevare realmente il livello dei risultati formativi e garantire a tutti il diritto all'apprendimento. Centrale in questa prospettiva è il principio della scuola a misura di alunno, ovvero come la scuola mette ognuno degli studenti nelle condizioni di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente (Baldacci M., 2002).

I risultati in termini di profitto dell'attività educativa non possono essere affidati al caso, ma devono essere progettati e coerentemente perseguiti. Gli approcci didattici non possono essere indifferenziati, ma bisogna che si adattino duttilmente alle reali necessità che si presentano nel corso delle procedure di insegnamento-apprendimento. Il ruolo che la valutazione deve svolgere in questo diverso contesto è impegnativo, e non può esaurirsi nella registrazione di un risultato terminale. Al contrario la funzione valutativa deve accompagnare in ogni sua fase la procedura didattica, fornendo tutti quegli elementi di informazione che sono necessari alla sua conduzione (Vertecchi B., 1993).

Conseguentemente, la visione di una scuola in termini di qualità, affida alla valutazione un ruolo molto più impegnativo e non più riduttivo, quale quello di un risultato terminale (Elia G., 2003), ovvero considera l'atto del valutare come una vera e propria operazione di attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire (Domenici G., 2003). Rilevante, e di non poco conto, è la riorganizzazione del sistema scolastico in chiave autonomistica, con l'attuazione della cosiddetta Legge Bassanini (L. 59/97), al fine di assegnare una piena responsabilità alle singole

scuole circa le misure sulle quali vorrà costruire le condizioni della sua identità pedagogica per il XXI secolo. Essa è principalmente quella di presidiare e difendere le cifre della “singolarità” (simbolo dell’irripetibilità, irriducibilità, inviolabilità e diversità) proprie del soggetto-persona al centro della casa della scuola. Solo in questa prospettiva l’allievo-persona può contrapporsi a quel soggetto-massa manipolabile e omologabile dai dispositivi della globalizzazione delle conoscenze che ha, nello stesso totem, quel generatore dell’onda lunga della standardizzazione dei modelli di vita sociale, esistenziale e valoriale (Frabboni F., 2003).

Il ruolo della valutazione in questo nuovo contesto è quello di assicurare il costante controllo del sistema, e di consentire ad esso di autoregolarsi. Oltre alla distinzione tra una funzione formativa e una sommativa, si tratta di introdurre il principio di feedback (o retroazione) nella valutazione, attraverso il quale le informazioni relative a un processo in corso ne consentono l’immediata ristrutturazione ai fini del raggiungimento degli obiettivi del processo stesso (Vertecchi B., 1993).

L’idea di valutazione è interpretare perchè contribuisca a conoscere nello studente l’ampiezza e la profondità delle proprie competenze, con la scoperta e valorizzazione delle capacità personali, ancora non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale (Indicazioni Nazionali, 2003).

La valutazione autentica: perchè?

Bianca Varisco ha evidenziato come i cambiamenti nei costrutti cognitivi (intelligenze, abilità, apprendimenti, competenze) presuppongono che l’apprendimento debba essere valutato con nuovi strumenti, non statici, pluridimensionali, non culturalmente neutri, mettendo in discussione i test di profitto tradizionali. Riferendosi ad un uso ecologico della valutazione, Gardner la considera un’azione integrante del processo di apprendimento-insegnamento, con una funzione specifica di miglioramento dell’apprendimento.

Stimolati dal pionieristico lavoro nel Spectrum Project di Gardner, alcuni ricercatori hanno formulato alcune innovative ipotesi circa finalità e strumenti della valutazione. Tra i più attivi Grant Wiggins, per il quale l’obiettivo di un sistema di valutazione è primariamente quello di educare verso e di migliorare le prestazioni degli studenti, non solamente di verificarle attraverso dei controlli sequenziali sull’ultima cosa affrontata. Spesso sacrifichiamo i nostri obiettivi e i bisogni intellettuali dei nostri allievi, quando mettiamo alla prova quanto è più facile da mettere alla prova, piuttosto che i compiti ricchi e complessi a cui diamo valore nella nostra classe e che sono al centro del nostro progetto curriculare. Inoltre, si è riscontrato un cambio significativo nel tipo di strategie didattiche che sono state usate nell’educazione in generale. Infatti, sebbene la lettura e la discussione siano ancora metodi dominanti nell’istruzione, si è affacciato il paradigma costruttivista dell’apprendimento, il quale diviene attivamente costruito dai bambini, che a loro volta, non sono più recipienti passivi della conoscenza. Se l’istruzione è sempre più centrata

sull'apprendimento, anche la valutazione dovrebbe essere condotta in questa direzione. La prospettiva è quella dell'autenticità.

Cosa significa allora, affermare che la valutazione è autentica?

E' autentica perchè è basata sulle attività degli alunni, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede. Lo sfondo pedagogico è di verificare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Per questo una valutazione è autentica in quanto è anche valutazione educativa. Due pilastri sui quali essa si fonda sono il compito autentico (authentic task) e l'amichevole feedback del compito. La valutazione è autentica poichè è una vera valutazione attraverso i compiti, permettendo all'insegnante di imparare se gli studenti possono intelligentemente usare cosa hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine a quelle della vita.

Wiggins propone che la valutazione autentica risponda a sei specifiche caratteristiche:

1. è realistica; riflette il modo nel quale l'informazione o l'abilità dovrebbero essere usati nel mondo reale;
2. richiede giudizio e innovazione; è basata sulla soluzione di problemi non strutturati che potrebbero avere più di una risposta giusta e, quindi, richiedono all'apprendente di fare delle scelte consapevoli;
3. chiede allo studente di "fare" la disciplina, costruendola; essi dovranno incontrare, attraversare e possedere le procedure che sono all'interno delle discipline, che le formano nei significati e nei processi;
4. replica o simula contesti diversi (lavoro, vita civile, vita personale) nei quali solitamente gli adulti sono "controllati" e valutati; chiede quindi di realizzarsi in contesti o situazioni specifiche che hanno particolari restrizioni, proposte o spettatori (compiti complessi);
5. accerta le abilità di usare in modo efficace e reale un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare compiti complessi; gli alunni e gli studenti devono dimostrare un'ampia gamma di abilità collegate tra loro a problemi complessi, al "giudicare" un giudizio, al giustificare un processo o alcune conseguenze;
6. permette appropriate opportunità di ripetere, praticare, consultare risorse, avere feedback su e perfezionare la prestazione, i prodotti e gli apprendimenti; permette quindi di focalizzare l'apprendimento attraverso il ciclo di performance-feedback-revisione-performance.

Una valutazione in itinere

Se l'obiettivo quindi è di migliorare le prestazioni generali di chi è impegnato nel processo di insegnamento-apprendimento, le tecniche di misurazione devono essere accompagnate da un feedback di qualità fornito agli alunni durante tutto l'arco del processo di apprendimento. Per una valutazione intesa non come "istantanea" ma piuttosto come "album", è necessario che il feedback – continuo – sia di 2 tipi. In ag-

giunta a quello dato nel migliore dei modi *dopo* la prestazione, occorre aggiungere anche quello *durante* le attività di valutazione. Il feedback in itinere permette di individuare non solo il risultato ma il processo, il come. Dobbiamo quindi vedere l'autovalutazione come un risultato intenzionale ed efficace di un processo educativo vitale, risultando così centrale a come ed a che cosa intendiamo accertare.

Quanto sin qui presentato, tenta di offrire una prospettiva altra, alle finalità e all'utilizzo del portfolio.

Baldacci, M. (2002) *Una scuola a misura di alunno*, Torino: UTET.

Brooks, J. G. Brooks M., (1999) *The case for constructivist classrooms* , Alexandria: ASCD.

Bruner, J. (1971) *The relevance of education*, New York: Norton.

Elia, G. (2003) *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano: Guerini&Associati

Domenici, G., (1993) *Manuale della valutazione scolastica*, Bari: Laterza.

Frabboni, F. (2003) *Emergenza educazione*, Torino: UTET.

Gardner, H. (1989) *Arts Propel project*, Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research,

Gardner, H. (1993) *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività*, Milano: ANABASI.

Varisco, B.M. (2000) *Metodi e pratiche della valutazione*, Milano: Guerini&Associati

Vertecchi, B., (1993) *Decisione didattica e valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Wiggins G. (1998) *Educative assessment*, San Francisco: JosseyBass