



IRSEF

Istituto Ricerca Studi Educazione e Formazione

i quaderni

9

**La valutazione
nella scuola
dell'autonomia**

Fiorino Tessaro



IRSEF

Istituto Ricerca Studi Educazione e Formazione

i quaderni

9

**La valutazione
nella scuola
dell'autonomia**

Fiorino Tessaro

Editore IRSEF
Istituto Ricerca Studi
Educazione e Formazione
Via A. Bargoni, 8
00153 Roma

1. Il senso della valutazione

La valutazione è una sfida dell'intelligenza. Mette continuamente in crisi le certezze, fa affiorare gli stereotipi e i pregiudizi. E questa non è una novità dei nostri giorni: è così da sempre. I nuclei portanti su cui di fonda il senso della valutazione nella vita e nella scuola non cambiano con le mode o con le ideologie, ma sono permanenti perché sorretti da processi di pensiero nella ricerca dei significati, di continua riflessione nell'assegnare il valore a quei significati. Certamente, nuove tecniche, misurative e descrittive, e nuovi strumenti, statistici e narrativi, potranno aiutare e perfezionare la valutazione, beninteso senza sostituirsi ad essa.

Negli anni più recenti la valutazione nella scuola italiana ha vissuto, e non di rado subito, profondi mutamenti (è sufficiente ricordare le continue revisioni di procedure e di strumenti nella scuola di base, o il nuovo esame di Stato alla conclusione della secondaria) provocando le reazioni più contrastanti, secondo il noto copione delle resistenze ai cambiamenti: laddove erano consolidati studio, sperimentazione, riflessione, ricerca e confronto, il nuovo ha per lo più istituzionalizzato (e talvolta impoverito) l'esistente; al contrario, nelle situazioni dove le ritualità valutative si consumavano nelle solite procedure, accompagnate soltanto da qualche riflessione moralisteggiante, lì l'innovazione è stata osteggiata (anche con motivazioni personali o contrattuali serie e fondate) e applicata adattando il nuovo (sconosciuto, insicuro, incerto, imposto) al vecchio (conosciuto, sicuro, certo, autocostruito) in un coacervo di procedure e di tecniche di cui è difficile ritrovare un senso professionale.

La scuola dell'autonomia eredita un ambiente valutativo ancora in costruzione, ma con strutture portanti già definite:

- La valutazione nella scuola si configura come un *sistema aperto, dinamico e funzionale*.
- È un *sistema* perché deve affrontare la complessità delle situazioni, dei processi e degli eventi; ciò significa che a) non esistono zone franche, non si possono valutare solo gli apprendimenti, ma anche gli insegnamenti, l'organizzazione didattica, la dirigenza scolastica; b) non ci si limita alla valutazione dei risultati,

ma anche dei progetti (il piano dell'offerta formativa, il curricolo ed extra curricolo), dei processi (dinamiche, relazioni, climi) e dell'intero sistema (ambienti, contesti, territori). La valutazione degli apprendimenti è soltanto *una* delle valutazioni scolastiche e di necessità dovrebbe accompagnarsi con la valutazione degli insegnamenti e con quella dello sviluppo organizzativo degli ambienti di apprendimento e di insegnamento. La formazione culturale è frutto di una complessa interazione di elementi: valutare uno solo di tali elementi (per esempio soltanto i risultati delle prove assegnate) conduce ad improprie o avventate conclusioni e, quindi, ad una erronea capacità predittiva e decisionale.

- La valutazione è un sistema **aperto** perché non si conclude all'interno della classe o della scuola, non è autoreferenziale, ma in interazione reciproca con l'esterno, lo condiziona e ne è condizionato. È in relazione con il territorio circostante (famiglie, enti ed agenzie formative locali) e con il sistema formativo allargato (reti di scuole, consorzi, progetti pilota). L'apertura del sistema sarà completa con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, purché anch'esso aperto e non prescrittivo.
- È un sistema **dinamico** perché non conduce a conclusioni, definitive o assolute, ma è finalizzato alla regolazione, alle decisioni e ai mutamenti che ne conseguono.
- È un sistema **funzionale** perché è al servizio della persona e della scuola (e non viceversa), punta al miglioramento degli apprendimenti, alla qualità della professionalità docente, all'efficacia dell'offerta formativa e all'efficienza dell'organizzazione didattica.

1.1 VALUTAZIONE COME ATTRIBUZIONE DI SENSO

Valutare significa attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, significa **valorizzare** qualcosa in funzione di uno scopo. Valutare nella scuola è *individuazione e ricerca di ciò che ha valore per la formazione della persona*. "L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)" (C. Borello, 1996: 129)

La valutazione è un'**attività di pensiero produttivo**, non fine a se stesso, ma *funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo*. Non è quindi né giudizio morale (buono - cattivo) né contemplazione estetica (bello - brutto), ma confronto di idee e di assunzioni concettuali, ricerca di conferme e di confutazioni, nel dubbio e nella critica, per *produrre informazioni necessarie per decidere e per agire*.

Il risultato della valutazione è una "**congettura dotata di senso**" (U. Margiotta, 1990: 62), il senso attribuito da chi la effettua e da chi la interpreta. *La valutazione non è mai assoluta o definitiva*. L'incertezza è sempre presente, ed è perciò necessario assumere un atteggiamento scientifico (di ricerca) riservando alla valutazio-

ne il ruolo di *convalida delle ipotesi di riuscita* che ci si pone in sede di progettazione. Per superare la soggettività della valutazione è opportuna la massima *trasparenza comunicativa* negli scopi, nei criteri e nei metodi tra coloro che valutano. La valutazione si rappresenta come un sistema di attività, tecniche e strategie che accompagna tutto il percorso formativo (non si fa solo alla fine, com'è consuetudine, ma comincia con l'analisi dei bisogni, del contesto, della situazione iniziale). Le tecniche valutative comprendono l'*osservazione sistematica* (conoscenze, capacità, abilità, competenze, procedure, ...) ed *esperienziale* (comportamenti, atteggiamenti, stili, climi, processi...), la *rilevazione dei dati* (risposte, risultati, prodotti, ...), la *verifica delle ipotesi* e del raggiungimento degli obiettivi, ma non si riduce ad esse. È compito della valutazione dare significato, senso e valore alle informazioni che quelle "tecniche valutative" insieme producono.

Qual è il rapporto tra la valutazione e il suo oggetto? Si possono ritrovare tre diverse intenzioni: la valutazione può proporsi di misurarlo (o di pesarlo), di apprezzarlo, oppure può cercare di interpretarlo. La **misura**, in cui prevale ovviamente una dimensione squisitamente quantitativa, e l'**apprezzamento**, il cui l'approccio è fondamentalmente qualitativo, sono accomunati dalla predeterminazione dei criteri: l'oggetto di valutazione (o le sue caratteristiche, proprietà, ...) viene confrontato con i criteri prefissati. L'**interpretazione** come atto valutativo, invece, ha lo scopo di portare alla luce, attraverso una comprensione più sostanziale e più raffinata il significato che l'oggetto riveste nella sua profondità intrinseca e nella sua complessità esperienziale.

1.2 L'IMPOSSIBILITÀ DI NON VALUTARE

È impossibile non valutare. Tutti noi valutiamo tutto; anche il bambino piccolo valuta perché attribuisce un valore a tutto ciò con cui viene in contatto. J.M. Barbier (1985: 32-33) distingue la valutazione in implicita, spontanea e istituita: la valutazione **implicita**, benché spesso disgiunta da una piena consapevolezza della sua reale natura valutativa, accompagna la maggior parte delle interazioni che avvengono a scuola, largamente condizionando le aspettative e gli esiti del processo educativo; la valutazione **spontanea** è invece consapevole e, nel contempo, informale, non dipendente da criteri prefissati ma da criteri contingenti, adottati al momento; la valutazione **istituita**, infine, si caratterizza non solo per essere esplicita e formalmente espressa, ma soprattutto perché è socialmente organizzata, annunciata ed eseguita come tale, in base d'una procedura determinata e per mezzo di una strumentazione specifica. "Essa possiede allora una funzione sociale precisa ... definita dall'uso che potrà essere fatto del giudizio di valore, che a sua volta dipende concretamente dal tipo di decisione che si è in grado di prendere in funzione dei risultati della valutazione" (C. Hadji, 1995: 22)

Ebbene la valutazione del docente-professionista è quella intenzionale, voluta e mirata. La valutazione rientra a pieno titolo nel *progetto formativo* e la consapevo-

lezza dell'*ingerenza dei fattori umani*, soggettivi e personali che in essa *naturalmente* intervengono, arricchisce tanto la valutazione quanto il progetto.

È impossibile valutare sempre e tutto. Senza entrare in considerazioni etiche, il controllo totale (alla stessa stregua dell'assenza di controllo) è antiformativo. Le attività di valutazione vanno dosate, calibrate, centrate su quei **nodi** (competenze, conoscenze) su quei **legami** (processi, procedure) che si considerano cruciali per lo sviluppo e significativamente rappresentativi dell'intero mondo sottoposto ad analisi. *Ogni eccesso valutativo è esercizio di potere, che manifesta l'insicurezza di chi lo esegue e la dipendenza di chi lo subisce* (produce ansia, assuefazione, senso di impotenza e di inutilità, vissuto inquisitorio). Al contrario la mancanza di valutazione (quando andrebbe fatta) porta a incomprensioni di ciò che sta realmente succedendo (e quindi a distorsioni ed interpretazioni errate).

La valutazione punta alla consapevolezza. La consapevolezza è prima di tutto **capacità di autovalutazione**. L'allievo apprende davvero quando è consapevole di ciò che ha imparato, del perché lo ha imparato, a che cosa gli serve e a che cosa gli potrà servire quello che ha imparato. Lo stesso accade al team docente. Il processo dell'azione - riflessione promuove lo sviluppo metacognitivo: la valutazione, da controllo esterno, diventa elemento di maturazione verso l'acquisizione di padronanze e di competenze a garanzia dell'autonomia delle persone e dell'istituzione. Sia per l'allievo che per la scuola, *l'autonomia nasce dalla capacità di autovalutarsi*.

La valutazione regola i processi, i progetti e i risultati. Il docente insegna davvero quando *orienta e personalizza* l'apprendimento negli allievi con progetti, azioni e decisioni. Con la valutazione si insegna e si apprende la **relatività** nei progetti, **l'incertezza** nei processi, la necessità di continui **affinamenti** per migliorare i risultati.

2. Le attività valutative

Come valutiamo? Quali attività mettiamo in moto per valutare? Ciascuno di noi usa metodi e tecniche più o meno consolidati e rigorosi, ma usa anche il buon senso e l'intuito affinati con l'esperienza. Le attività che definiscono una corretta valutazione sono precise (*accertamento, verifica, valutazione e meta-valutazione*), eppure le interpretazioni sono estremamente soggettive.

Vi è innanzi tutto un problema di incomprensione linguistica: qualcuno identifica la verifica con la rilevazione dei dati, qualcun altro usa indifferentemente i termini valutazione e verifica, c'è chi considera concluso il valutare con la misurazione dei risultati, ben pochi, infine, adottano procedure riflessive di meta-valutazione. Che cosa intendiamo con questi termini? Lasciamoci accompagnare da un esempio.

Se voglio acquistare una penna (*obiettivo*) devo verificare se ho i soldi sufficienti. Cerco in tasca (*accertamento intenzionale*) e trovo mille lire. Naturalmente se mettevo la mano in tasca, anche senza un obiettivo preciso, trovavo comunque le mie mille lire (*accertamento spontaneo*) non necessarie, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione.

A questo punto mi chiedo se sono sufficienti mille lire per l'acquisto di una penna: se non ho particolari pretese (*condizioni*), mille lire dovrebbero bastare (*ipotesi*). Chiedo al cartolaio e nella sua trovo conferma (*verifica*). Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono una banconota da mille lire la identificano in modo univoco e grazie ad essa possono *progettare* un seppur banale acquisto.

Eppure anche una cifra così esigua, con un "valore economico" determinato, viene vissuta ed interpretata (*valutazione*) in modo *soggettivo*: tra un prodigo ed un avaro, tra un pensionato sociale e un ricco industriale, tra un adulto e un bambino, mille lire hanno un *senso* e un *significato* diversi, talvolta anche un "valore affettivo" diverso. Ma la valutazione non è soltanto soggettiva è anche *contingente*: se devo soddisfare un bisogno e mi trovo in una situazione economica precaria attribuisco alle mie mille lire molta importanza, certamente superiore a quella che riservo loro il giorno in cui ritiro lo stipendio.

Talvolta, infine, può capitarmi di *riflettere sull'importanza* che attribuisco al denaro e *sulla coerenza* dei miei comportamenti negli acquisti: in questo caso sto attivando un processo di *meta-valutazione*.

Mille lire sono ben poca cosa, eppure riescono a muovere una serie di attività progettuali (come usarle?) e valutative (le sto usando bene?) strettamente collegate. *La valutazione nella scuola deve sempre e comunque collegarsi alla progettazione*: si valutano i risultati e si valutano i processi che l'allievo ha attivato: ma sia i risultati (*come esiti da perseguire*) sia i processi (attività, atteggiamenti, stili, ecc.) devono rientrare come ipotesi e condizioni di lavoro all'interno del progetto prefigurato dai docenti.

È difficile separare in modo netto le attività valutative: spesso mentre si verifica si continua l'accertamento, o mentre si rilevano i dati li si sistema già entro un quadro valutativo predeterminato. L'intreccio tra le attività valutative è un dato di fatto: ciascuna non può esistere senza le altre. Ciò nonostante, per facilità di analisi, le ripercorriamo *come se* fossero fasi in sequenza:

- a) dapprima si osservano le situazioni di apprendimento, si rilevano gli elementi che si considerano importanti per comprendere tali situazioni; alcuni elementi (prestazioni, comportamenti, attività) si potranno anche misurare, altri elementi (processi, atteggiamenti, stili) si potranno solo descrivere e raccontare;
- b) in un secondo momento si confrontano i dati emersi (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni) con le ipotesi e i traguardi prefissati dal progetto didattico. Da questa attività (*verifica*) si otterranno i risultati degli allievi ordinati per livelli;

- c) ma i dati emersi non vengono solo verificati, vanno anche interpretati rispetto ai processi individuali di apprendimento, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale interpretazione si otterranno informazioni significative sui modi personali di acquisire le conoscenze e di sviluppare le competenze. La valutazione sarà, perciò, un processo di sintesi tra i risultati ottenuti dalle verifiche e le informazioni significative provenienti dalle interpretazioni;
- d) con la meta-valutazione, infine, si sottoporranno a controllo le strategie, le tecniche e gli strumenti utilizzati in tutte le fasi precedenti.

2.1 L'ACCERTAMENTO E IL PROBLEMA DELLA MISURA

L'accertamento consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad accurata **osservazione**, a **rilevazione** sistematica e, quando possibile, a precisa **misurazione**. Che cosa si può e si deve osservare? Tra tutto ciò che si osserva che cosa va rilevato, estrapolato? Con quali strumenti? Come si elaborano i dati raccolti?

Va premesso che l'osservazione sistematica va effettuata per lo più durante lo svolgimento dei processi formativi, e quindi mentre si svolgono le attività didattiche. Ciò che va osservato sono alcuni elementi chiave che riguardano il modo di porsi dell'allievo nei confronti dell'esperienza formativa. Sono necessari, quindi, indicatori che possano descrivere, o anche misurare, le caratteristiche o le proprietà degli apprendimenti, a differenziarle, a tenerne sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva. Lo strumento più opportuno per rilevare le caratteristiche degli allievi (sia comportamenti che atteggiamenti) è la *griglia per l'osservazione sistematica*. I dati che emergono dalle rilevazioni vengono elaborati secondo precisi elementi di riferimento prefissati sia quantitativi che qualitativi (livelli, gradi, tipi, standard, unità di misura). Quindi, ciò che viene sottoposto a **confronto**, nell'accertamento, sono:

- a) le caratteristiche e le proprietà osservate e rilevate,
- b) gli elementi di riferimento (unità di misura) con i quali tali caratteristiche vengono lette, strutturate e classificate.

Molti elementi nel processo educativo si possono osservare, alcuni tra essi si rilevano, pochissimi si misurano, tutti si possono descrivere. Ovviamente *un processo di apprendimento non si misura*, si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche.

Per esempio: non si può misurare un processo motivazionale, si possono invece misurare gli sbadigli o l'incremento del brusio in un gruppo. Ma queste caratteristiche, a loro volta, non riguardano soltanto la motivazione, ma anche l'attenzione, la noia, la concentrazione, la stanchezza: sono caratteristiche polisemantiche che richiedono un'analisi interpretativa. Un buon insegnante sa interpretare le cause e, quindi, sa classificare le "tipologie degli sbadigli".

L'accertamento può essere **intenzionale** o **spontaneo**: il primo si ha quando l'osservatore "si interroga" in modo esplicito sui processi analizzati; il secondo si ha quando i fatti "parlano da soli" e la posizione dell'osservatore è di puro ascolto. Siamo in presenza di accertamento intenzionale quando le operazioni di misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare e dove cercare, cioè:

- 1) **osservando sistematicamente** le situazioni di apprendimento (sia *cosa* l'allievo apprende, sia *come* apprende),
- 2) **rilevando e registrando** le *caratteristiche significative* (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e i *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),
- 3) **descrivendo** le informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),
- 4) **misurando** gli elementi quantitativi, *individuando le differenze* (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri, tra i risultati effettivi e quelli previsti (obiettivi).

In ultima analisi, l'accertamento dipende strettamente dagli strumenti e dalle tecniche di osservazione e di misurazione, ma la valutazione non si limita a questi (e il pericolo viene da un uso incontrollato ed improprio di test e "prove oggettive"), altrimenti l'insegnante si troverebbe ben presto immerso nei numeri, troppi e spesso inutili, senza la possibilità di interpretarli e di confrontare con gli obiettivi programmati. Non solo, non riuscirebbe a **cogliere i fenomeni imprevisti**, ossia tutto ciò che emerge dall'allievo ma che non aveva precedentemente ipotizzato. È importante l'integrazione tra accertamento intenzionale e accertamento spontaneo perché solo così è possibile catturare quegli imprevisti di cui è costellato l'apprendimento. Seguendo la metodologia dei modelli di lavoro, gli imprevisti si potranno riscontrare:

- nelle peculiarità dei saperi naturali negli allievi,
- nelle specifiche e personali "mappature" delle conoscenze apprese,
- negli stili e nei modi diversi di applicare e dei "saper fare",
- nella creatività del pensiero divergente nel transfer,
- nell'originalità nel ricostruire regole e concetti,
- nella fecondità nel generalizzare.

2.2 LA VERIFICA E IL PROBLEMA DEGLI OBIETTIVI

Verificare significa *controllare se un'ipotesi è vera o meno*, comparando l'ipotesi (gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) con i risultati ottenuti dall'accertamento.

"Il nucleo concettuale, l'elemento tipico della valutazione è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto" (Calonghi L., 1976: 19).

Non si può verificare qualcosa se prima non si è definito precisamente che cosa si intendeva raggiungere. L'atteggiamento richiesto in fase di verifica è quello del ricercatore: "se si predispose questa situazione, se si utilizzano questi strumenti, se si agisce in questo modo, ... si dovrebbe sviluppare questo apprendimento, e quindi ottenere questi risultati". È chiaro che tutti quei *se* definiscono in pratica il **progetto formativo** (che comprende e coniuga il *progetto di maturazione* - attivato dall'alunno - e il *progetto didattico* - attivato dall'insegnante).

La verifica viene intesa come progressivo approfondimento comparativo tra a) il progetto formativo e b) i risultati via via raggiunti.

Possiamo pertanto definire la verifica come un'attività che mira a **confermare** o a **falsificare**, mediante confronti e comparazioni,

- la validità delle ipotesi su cui si basa il progetto didattico,
- l'esattezza e l'eshaustività dei dati ottenuti dall'accertamento,
- l'esistenza delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il processo formativo.

Gli **obiettivi** (ossia i traguardi previsti) sono soltanto una parte dell'ipotesi: è corretto verificare il divario tra *gli obiettivi e i risultati* raggiunti, ma si deve verificare prima di tutto se esistono o meno le condizioni su cui innestare il progetto didattico e, in secondo luogo, *se il progetto viene coerentemente applicato*.

Nel ciclo di vita di un progetto didattico si distinguono, quindi, tre tipi di verifica:

- verifica di **fattibilità del progetto** (*prima*).
- verifica di **coerenza applicativa** del progetto (*durante*)
- verifica del **divario** tra obiettivi e risultati (*dopo*).

Poiché la verifica risponde direttamente alla progettazione (*si verifica solo ciò che è stato progettato*), vediamo come si procede nelle progettazioni anche alla luce del nuovo Regolamento per l'autonomia scolastica.

Il curriculum scolastico obbligatorio si compone di una parte "nazionale" (4/5) ed una parte "locale" (1/5) predisposta dalla singola scuola. A livello **nazionale** sono definite le *finalità* del percorso formativo, gli obiettivi e gli standard generali in termini di *competenze*, e si indicano le linee generali delle discipline, organizzate per aree e per ambiti.

Il **collegio dei docenti** di ciascuna scuola coniuga quelle finalità con le *specifiche realtà culturali e sociali* del territorio, integrandole con la parte "locale" del curriculum che è di sua specifica pertinenza: si disegna in tal modo il **Piano dell'Offerta Formativa**. Accanto al curriculum obbligatorio, il Collegio studia l'offerta formativa aggiuntiva individuando i settori di intervento e di potenziamento. Si utilizzeranno strumenti quali l'*analisi dei bisogni formativi*, la *rilevazione delle risorse disponibili* (umane e materiali, spazi e tecnologie) e *dei vincoli esistenti* (economici e sociali). Molte scuole hanno interpretato il Piano dell'offerta formativa come

un *disegno dell'intero curriculum, scolastico e formativo*, proponendolo così agli alunni, alle loro famiglie (e agli enti locali territoriali) come un dettagliato **contratto formativo** (e sufficientemente stabile nell'eventuale avvicinarsi degli insegnanti).

I **team** degli insegnanti e i **consigli di classe**, sulla base del Piano dell'offerta formativa, predispongono la *programmazione annuale* specificando gli *obiettivi* in termini di *padronanze*, di *competenze* e di *abilità*. I singoli insegnanti, a loro volta, svilupperanno i *progetti didattici* disciplinari (o, in gruppo, transdisciplinari):

- a) individuando i *saperi naturali* o le *pre-conoscenze* negli alunni,
- b) selezionando quei *contenuti specifici* (modelli epistemologici) della disciplina che meglio rispondono "per connessione prossimale" all'ampliamento della mappatura delle conoscenze negli allievi,
- c) selezionando metodi e tecniche, strumenti e linguaggi, funzionali allo *stile cognitivo* degli allievi, suddividendoli in gruppi omogenei o eterogenei (per stile),
- d) pianificando l'intervento formativo lungo un percorso principale alla cui conclusione devono essere indirizzati tutti gli allievi,
- e) prevedendo per lo stesso compito/contenuto diverse situazioni formative sulla base dei diversi modelli cognitivi (codificazione, ricostruzione, esplorazione, modellizzazione, pianificazione, ecc.) in modo da garantire a tutti un apprendimento personalizzato,
- f) sviluppando percorsi didattici individualizzati solo per allievi in situazione di handicap o con gravi svantaggi nell'apprendimento. (Non si possono definire progetti didattici individualizzati per tutti gli allievi come in una scuola tutoriale, si devono invece predisporre diverse situazioni, organizzate in gruppi, che permettano la personalizzazione degli apprendimenti).

Un progetto didattico, in quanto tale, va sottoposto a verifica di fattibilità, di coerenza applicativa e di raggiungimento degli obiettivi.

Si potrà procedere ad una buona verifica se, e soltanto se, essa è coerente con il progetto formativo e con la sua applicazione: *si deve verificare solo ciò che si è progettato e con gli stessi metodi, tecniche e strumenti con cui si è attivato il progetto.*

È possibile "verificare" i processi di apprendimento? Il progetto è una procedura dettagliata, un'intenzione diretta verso un obiettivo; il processo è la realtà nel suo divenire, l'insieme di ciò che realmente accade quando il progetto viene messo in atto. Ma la realtà è complessa, spesso imprevedibile. Di un processo di apprendimento si possono verificare soltanto alcuni elementi (quelli progettati) ad es.: l'esistenza delle condizioni iniziali, il rispetto dei tempi previsti, la coerenza logica di sviluppo dei contenuti, la pluralità dei metodi e dei linguaggi.

Per ciò che riguarda le tradizionali *prove di verifica*, con esse non si può verificare un processo ma soltanto prestazioni relative a conoscenze e a dedurre le corri-

spondenti competenze. Con esse non si arriva a "comprendere" ancora nella sua globalità l'intero processo, ma *si inferisce dai risultati la probabilità e l'evoluzione* del processo di apprendimento.

Qui si nasconde il rischio più grave della verifica come attività valutativa a se stante: pensare di poter verificare tutto significa supporre di poter progettare tutto (*fascino della progettualità*) e quindi di poter prevedere tutto, ma questo è fortunatamente negato dalla natura stessa dei processi.

2.3 LA VALUTAZIONE E IL PROBLEMA DEL VALORE

"Ciò che limita il vero non è il falso ma l'insignificante" (René Thom).

Valutare significa *attribuire valore* a qualche cosa o *riconoscere il valore* di qualche cosa. Naturalmente il termine **valore** racchiude molti significati, ma il nostro interesse si restringe a quella valutazione che primariamente restituisce il **valore formativo dei processi** attivati, ossia quella che mira a *interpretare e comprendere il senso e il significato* delle trasformazioni progettate e accadute.

I risultati e le indicazioni provenienti dall'accertamento e dalla verifica rappresentano la base concreta, i dati di fatto, analitici e prevalentemente quantitativi, non ancora interpretati in chiave formativa. Due insegnanti possono dare due significati diversi ai medesimi risultati. La valutazione non è un semplice aggregato di accertamenti e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle note classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce alle tradizionali votazioni, con numeri o con lettere).

La valutazione è un processo di sintesi nella complessità che punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti.

Qui non ci si chiede se il progetto didattico sia coerente o se i risultati abbiano raggiunto gli obiettivi (come nella verifica). Ora le domande sono: Che senso hanno questi risultati per la maturazione dell'allievo? È stato efficace il progetto messo in atto? Quale è la qualità degli apprendimenti? Perché ci sono state queste difficoltà?

Quando si valuta non ci si limita all'analisi dei risultati, ma si punta a **comprendere** tutto il sistema dei **processi individuali** (*intellettuali, affettivi, comportamentali*) e **collettivi** (*sociali, relazionali, comunicativi*) che qualificano e rendono unica ogni esperienza formativa.

Con l'osservazione sistematica, la rilevazione e la verifica si acquisiscono e si raggruppano dati e informazioni il cui scopo è quello di disegnare i **profili individuali** di ciascun allievo (per poi valutare lo sviluppo personale nell'apprendimento) e i **profili collettivi** (per la valutazione formativa dei processi di apprendimento e, quindi, per l'adattamento in itinere del progetto didattico). Gli elementi che concorrono alla ricostruzione periodica e comparata di tali profili sono le *padronanze*,

le *competenze* e le *abilità* di ciascuno, ma anche i *comportamenti*, gli *atteggiamenti* e le *reazioni*: in breve tutto ciò che contribuisce a determinare lo stile di ogni alunno, del gruppo o della classe.

Nella valutazione si confrontano i profili (individuali e collettivi) nella loro evoluzione con il significato (valore formativo) che gli insegnanti del team (insieme) e i singoli allievi (auto-valutazione) attribuiscono a tali profili.

I frequenti richiami alla **soggettività** della valutazione stanno a significare che:

- le *interpretazioni* non possono che essere *personali* sulla base dei giudizi progressi, dei vissuti e delle esperienze individuali (Gadamer),
- deve essere promossa, non solo nell'insegnante ma anche nell'alunno, la *riflessione valutativa* e contemporaneamente la *consapevolezza della sua relatività*,
- *ciascuno valuta i processi ai quali partecipa* e quindi non esistono separazioni nette tra auto ed etero-valutazione,
- *non si valutano le persone* ma i processi che le persone muovono.

Soggettività non vuol dire individualismo o anarchia. La soggettività non deve costituire un alibi alla mancata *ricerca del massimo grado possibile di obiettività*. L'individualismo si supera con la consapevolezza dei vincoli e dei limiti personali, professionali e culturali, ma anche dei preconcetti e delle stereotipie presenti in ciascuno. In pratica l'unica strada percorribile sta:

- nella **trasparenza** e nella comunicazione delle valutazioni,
- nella **condivisione** dei criteri per la valutazione (Lakatos),
- nella **triangolazione** dei punti di vista e delle metodologie (Huberman, Stake).

Trasparenza, condivisione e triangolazione chiamano direttamente in causa il **team** o il **consiglio di classe**: ciascuno valuta a modo suo, ma la valutazione è completa solo se effettuata in team. Il nuovo sistema di valutazione, sia nelle elementari che nelle medie, prevede che anche i "giudizi" nelle singole discipline siano effettuati collegialmente. Perché? L'insegnante non è più padrone della sua materia? Forse lo è molto di più, e meglio, se è disposto a confrontarsi con i colleghi su quelle padronanze che attraversano le discipline, quelle competenze che realmente formano (e non soltanto istruiscono).

Per esempio: sulla comprensione del testo l'insegnante di matematica non ha proprio nulla da dire? O ancora, solo quest'ultimo è l'unico che può valutare la competenza nell'individuazione di un problema? Ma un problema non è soltanto matematico: è problema anche un testo argomentativo, è problema anche una situazione storica, una teoria scientifica che non regge, un ostacolo tecnico.

Come fare? Si procede in questo modo:

- 1) In sede di **programmazione** il team individua le *padronanze da perseguire* ed in particolare quelle che possono essere attivate *trasversalmente* (per queste si concerta un piano di massima).

- 2) Gli insegnanti di ambito predispongono il **progetto didattico** dell'area disciplinare (centrandolo sulle competenze più che sugli argomenti), fissano gli elementi per l'osservazione e gli obiettivi per la verifica. Propongono ai team il progetto (*trasparenza*).
- 3) Il team raccoglie i diversi progetti, li rende *coerenti e omogenei*, pianifica e coordina gli interventi. Poiché *la responsabilità formativa è del team nella sua collegialità*, ad esso spetta la definizione ultima degli elementi (indicatori) da sottoporre ad osservazione, verifica, valutazione (condivisione).
- 4) Gli insegnanti applicano i progetti, a gestione individuale o trasversale, effettuano le osservazioni sistematiche e non, misurano e verificano.
- 5) In team gli insegnanti espongono i risultati delle osservazioni e delle verifiche, interpretandoli alla luce dei processi di maturazione dell'alunno (quindi non solo cognitivi, ma anche nei confronti dell'impegno personale e della partecipazione). Ogni insegnante potrà esprimere in merito analoghe valutazioni, purché suffragate da opportune rilevazioni o descrizioni.
- 6) Il team individua il livello di competenza valutando il processo di apprendimento nello specifico settore.

2.4 LA META-VALUTAZIONE E IL PROBLEMA DELL'ERRORE DI VALUTAZIONE

In campo sperimentale, una ricerca non si conclude con la raccolta delle informazioni (accertamento), né con la conferma delle ipotesi (verifica) e neppure con l'interpretazione dei risultati e dei processi (valutazione), si conclude invece con la **validazione**, che nei laboratori è rappresentata dall'*esperimento cruciale* e nella ricerca applicata dalla *riflessione critica* sulle procedure e sugli strumenti attivati. Anche la valutazione scolastica si dovrebbe concludere con la medesima riflessione critica: in altre parole è *la valutazione stessa che si fa valutare*.

Così come la metacognizione è consapevolezza dei saperi, apice e garanzia dell'apprendimento, la meta-valutazione è **consapevolezza** del valutare, apice e garanzia della pertinenza e della fedeltà delle attività di valutazione.

In pratica, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel progetto?
- le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
- le operazioni e gli strumenti per l'accertamento sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche degli allievi?
- le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
- le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti con quelli effettivamente "processati" nell'intervento?

Nella tradizione della pratica valutativa la maggior parte delle attività si concentra

nell'individuazione, nella spiegazione e nel superamento dell'errore. Con la meta-valutazione si capovolge la prospettiva: al posto della valutazione dell'errore si prendono in considerazione gli **errori di valutazione**, ossia tutti quei fattori soggettivi e personali che a diverso titolo possono inficiare la correttezza valutativa. Ecco, in sequenza, gli errori in cui può incorrere colui che valuta.

- a) L'errore **sistematico** consiste nella *tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare coloro che si devono giudicare*. L'errore sistematico può, quindi, manifestarsi in due modi antitetici: **nell'effetto di indulgenza** o, all'inverso, **nell'effetto di severità**. L'effetto di indulgenza riguarda prevalentemente coloro che tendono a sopravvalutare sistematicamente le prestazioni da valutare, ossia coloro che manifestano marcati bisogni di popolarità e di accettazione, e che, nel contempo, presentano difficoltà ad affrontare i doveri sociali (D. Izzo, 1976: 50). L'effetto di severità, invece, riguarda coloro che sistematicamente sottovalutano l'operato da valutare, ossia coloro che manifestano comportamenti reattivi improntati alla rigidità e all'eccessivo rigore.
- b) L'errore di **contrasto** si può osservare nella tendenza a valutare gli altri in modo diametralmente *opposto al proprio modo di essere*: il timido è portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi realmente siano, il depresso più euforici e vivaci, l'introverso più socievoli e così via.
- c) L'effetto di **alone**, secondo la classica definizione di Thorndike, si configura come *l'espansione indebita di giudizio*: essa si verifica quando un aspetto noto e conosciuto condiziona la valutazione nei confronti di altri aspetti non dipendenti da esso. Per esempio, un linguaggio forbito può essere indebitamente considerato sinonimo di preparazione, di intelligenza, di competenza, ecc.
- d) L'errore **logico**, descritto da Newcomb e così definito da Guilford, può essere considerato come una particolare forma dell'effetto di alone e consiste nello stabilire *arbitrari legami logici* tra eventi indipendenti o autonomi. Per esempio: se una relazione o un elaborato sono precisi ed ordinati allora (arbitrariamente) se ne deduce rigosità di pensiero e scientificità di metodo.
- e) L'errore di **aspettativa** si ha dinanzi da un pregiudizio sulle capacità di colui che si deve valutare e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. In tal modo si selezionano le prestazioni estrapolando quelle che si adattano al giudizio preconstituito. Rosenthal e Jacobson hanno, a questo proposito, dimostrato come l'aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (**effetto Pigmalione**). L'errore di aspettativa nel colloquio, nell'intervista o nell'interrogazione orale, può tradursi in **pregiudizio contagioso** (Ancona) il quale non solo comporta interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spinge a scegliere e a formulare le domande così da ottenere le risposte desiderate.
- f) L'errore di **tendenza centrale**, derivata dal linguaggio statistico, indica il raggrupparsi verso il centro di determinati valori, punteggi o giudizi. Chi valuta tende

frequentemente ad utilizzare i valori mediani evitando compromissioni rischiose dando giudizi estremi, molto bassi o molto alti. Nel sistema di valutazione in decimali é netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle *check list* o nelle griglie di valutazione, in cui viene richiesto un giudizio scelto all'interno di una scala di valori superiori a tre, siano essi quantitativi (da 1 a 5 oppure da 1 a 7, ecc.) o descrittivi (da nullo a ottimo oppure da sempre a mai, ecc.) si può facilmente riconoscere come la maggior parte delle scelte cada nei valori centrali.

Un discorso a parte va riservato agli errori derivanti dai *meccanismi di difesa alla frustrazione*: errori per *proiezione*, per *razionalizzazione*, per *identificazione*, per *rimozione*, ecc. È questo un terreno che apre altri e più complessi settori d'indagine e di intervento, che, per la loro natura specialistica e delicata, necessitano di approfondite competenze psicologiche da parte del valutatore degli insegnamenti. Ciò non significa che il valutatore debba tramutarsi in psicologo, ma che sappia individuare correttamente le fonti e le manifestazioni d'ansia che possono disturbare le attività valutative, e quindi formative.

3. Valutare gli apprendimenti con i *Modelli di Lavoro*

Insegnare con i modelli di lavoro significa utilizzare uno specifico **metodo**, insieme didattico e formativo, organizzato in fasi al suo interno, collegato in reti concettuali e in sistemi di padronanze al suo esterno. È un metodo *didattico* perché predisposto o adattato (progetto) e applicato dall'insegnante (utilizzando mezzi e strumenti, tecniche e strategie). È un metodo *formativo* perché adotta l'expertise dell'alunno come contesto di apprendimento per promuovere ed affinare competenze e padronanze. (Per approfondire la didattica con i modelli di lavoro si rimanda al testo Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma, 1997, e alle relative guide in specifici ambiti disciplinari).

L'uso della metodologia dei modelli di lavoro affina l'attenzione dell'insegnante sui processi che l'alunno attiva per apprendere. In altre parole è molto più attento ai processi che ai risultati, nella piena convinzione che:

- 1) i risultati dipendono dai processi e non viceversa,
- 2) dai risultati non si possono inferire automaticamente i processi,
- 3) soltanto i processi giustificano e spiegano i risultati.

Valutare con i modelli di lavoro non è più difficile o complicato, rispetto ad altri metodi. Tutt'altro: *le procedure valutative sono più semplici perché più organizzate*. La struttura valutativa dipende specularmente dall'organizzazione del modello. Sappiamo che un progetto di apprendimento, definito "*compito esperto*" è organizzato in fasi didattiche precise che accompagnano l'allievo lungo un percorso che va dalla consapevolezza dei propri saperi naturali fino al riconoscimento auto-

nomo dei principi e delle teorie. Ogni fase è indirizzata allo sviluppo di uno specifico processo di apprendimento:

	<i>Fasi didattiche</i>	<i>Processi di apprendimento</i>
1.	SAPERI NATURALI	Riconoscimento metacognitivo
2.	MAPPING	Memorizzazione – Riorganizzazione
3.	APPLICAZIONE	Learning by doing – Laboratorio
4.	TRANSFER	Discriminazione per analogie / differenze
5.	RICOSTRUZIONE	Modellizzazione – pensiero procedurale
6.	GIUSTIFICAZIONE	Argomentazione – pensiero logico
7.	GENERALIZZAZIONE	Riconoscimento epistemologico

L'intero compito esperto punta all'acquisizione di soglie di padronanza. È importante non confondere il rigore del modello didattico (quello che viene progettato dall'insegnante) con una rigida gerarchia dei processi di pensiero e di apprendimento nell'allievo. Va quindi precisato che:

- Durante una determinata fase possono attivarsi processi di apprendimento diversi e superiori a quello specifico di quella fase. Per es.: durante la fase di *mapping*, accanto al processo di memorizzazione, possono manifestarsi processi di discriminazione (*transfer*) o di pensiero procedurale (ricostruzione).
- Ciò che va osservato e registrato in ciascuna fase riguarda prima di tutto il processo specifico, mentre la rilevazione dei processi superiori risulterà utile per la definizione degli stili e dei modi di apprendere dell'allievo.
- Necessariamente durante ciascuna fase si attivano processi precedenti a quello specifico. Per es.: durante la quinta fase non si sviluppano soltanto processi connessi alla ricostruzione, ma anche di memorizzazione e di applicazione. L'analisi dei processi precedenti va a consolidare l'insieme delle registrazioni già effettuate.

3.1 L'ACCERTAMENTO CON I MODELLI DI LAVORO

Indicatori per l'osservazione e la rilevazione dell'apprendimento di un compito esperto

1) SAPERI NATURALI

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Interesse e coinvolgimento
- Elasticità e fissazioni

- Termini, argomenti e contesti usati dagli allievi
- Modalità di rievocazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Spessore concettuale della mappa cognitiva
- Livelli di condivisione delle conoscenze di base

2) MAPPING

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Livelli di attenzione
- Livelli di comprensione del nuovo
- Grado di pertinenza degli interventi degli allievi
- Qualità del feedback

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Acquisizione di conoscenze dichiarative / procedurali
- Consistenza delle mappature individuali delle conoscenze
- Persistenza di concezioni o capacità erronee pregresse

3) APPLICAZIONE

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Progressione corretta dei passi di una procedura
- Persistenza di automatismi errati o impropri
- Modi e tecniche di esecuzione
- Tempi e velocità di esecuzione
- Livelli di autonomia e di collaborazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Consolidamento delle conoscenze dichiarative
- Applicazione delle conoscenze procedurali
- Uso corretto delle consegne
- Grado di soddisfazione circa il risultato raggiunto

4) TRANSFER

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Incapacità o difficoltà a trasferire
- Fissazioni su alcuni parametri
- Originalità e banalità

- Profondità (acume) e superficialità di analisi
- Livelli di partecipazione e di condivisione dei transfer altrui

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Abilità di analisi (nella ricerca di analogie e differenze)
- Capacità di contestualizzare (trovare situazioni diverse)
- Livelli di pertinenza dei transfer effettuati

5) RICOSTRUZIONE E GIUSTIFICAZIONE

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

Capacità riflessiva e forme di pensiero e di azione:

- nel rappresentarsi la competenza
- nel ricostruire e controllare le proprie applicazioni
- nel giustificare e sostenere le proprie tesi

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Coerenza, capacità e tolleranza autovalutativa dell'allievo
- Essenzialità, economicità e profondità di analisi
- Solidità argomentativa

6) GENERALIZZAZIONE

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

- Abilità analitiche e procedurali
- Permanenza e fedeltà alla situazione
- Curiosità e interesse
- Dinamiche relazionali nei lavori di gruppo

Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

- Fecondità euristica (incremento soluzione problemi)
- Produttività concettuale (autonomia costruzione concetti)
- Livello di padronanza (efficacia e ricaduta)

Per ogni compito esperto sono opportune diverse osservazioni dell'apprendimento, prestando particolare attenzione agli indicatori appena elencati. Non deve preoccupare la "debole precisione docimologica" delle singole rilevazioni poiché l'intera base valutativa acquisterà significato moltiplicando le osservazioni e, soprattutto, da più punti di vista (nel confronto tra i diversi docenti del team o del consiglio di classe).

Dalle osservazioni risulterà l'evoluzione del *profilo reale emergente* del singolo, del gruppo o della classe nel compito esperto. Analizzando la situazione del singolo allievo si potranno evidenziare i punti forti e quelli deboli nei processi di apprendimento attivati (e quindi si potranno decidere le eventuali strategie individuali per la continuazione/miglioramento del compito). Analizzando la situazione complessiva di un gruppo o dell'intera classe si individueranno i punti forti e quelli deboli del compito esperto (e quindi si potranno decidere i cambiamenti/adattamenti del progetto didattico nella sua complessità).

3.2 LA VERIFICA CON I MODELLI DI LAVORO

Anche con i modelli di lavoro le verifiche vanno adeguatamente dosate. È impensabile sottoporre a verifica ogni segmento di conoscenza: non sarebbe formativamente utile (un esame continuo) né didatticamente funzionale (troppi dati equivalgono a nessuna informazione).

Quando utilizzare allora le prove di verifica? La nostra proposta è di introdurre una sola prova nell'ambito di un compito esperto, *alla conclusione della fase di applicazione* e/o nelle fasi successive. Se il compito è particolarmente complesso e lungo nel tempo (e occupa, per esempio oltre un mese di lavoro con gli allievi) è opportuno inserire una seconda prova di verifica in fase di ricostruzione. L'oggetto delle prove di verifica, infatti, è rappresentato dalle acquisizioni cognitive e procedurali degli allievi preventivamente definite nella progettazione operativa del compito. Poiché alcuni processi (specie transfer e generalizzazione) sono spiccatamente refrattari a qualsiasi definizione classificatoria in obiettivi (data la loro valenza euristica), quei processi e gli esiti raggiunti vanno "osservati", descritti e interpretati secondo il metodo della covalutazione.

In conclusione, che cosa sottoporre a verifica?

- a) Conoscenze dichiarative, mediante prove strutturate di conoscenza,
- b) Competenze e capacità procedurali, mediante prove algoritmiche di problem solving, di esecuzione del compito o di ricostruzione della sequenza effettuata.

3.3 LA VALUTAZIONE CON I MODELLI DI LAVORO

L'insegnante interpreta e valuta costantemente i processi e i risultati dell'apprendimento dell'allievo, e non solo fase per fase, ma anche le singole manifestazioni. Ciò nonostante è preferibile promuovere un atteggiamento mentale di *sospensione del giudizio* (Gadamer), almeno fino alle fasi conclusive del compito esperto, poiché solo allora l'allievo dimostra che cosa realmente ha appreso, come ha appreso, come utilizza quanto ha appreso, in poche parole dimostra la competenza nel suo cammino verso la soglia di padronanza. Ed è questo cammino che va valutato. Con i modelli di lavoro, la valutazione dell'insegnante è formativa poiché insegna

all'allievo e lo abitua ad autovalutarsi. È questa la strada della consapevolezza di ciò che si sa e si sa fare e soprattutto dove si vuole andare.

Una procedura valida per tale scopo è quella della *covalutazione*. Con la covalutazione l'insegnante e gli allievi stipulano un accordo sui parametri da valutare, dapprima separatamente e poi confrontando i risultati. Nella fase di ricostruzione, particolarmente sensibile a questa metodologia, si possono utilizzare i seguenti criteri:

a) *per la rappresentazione della competenza: confronto delle mappe cognitive* individuali con la trama concettuale proposta all'avvio.

Criteri di covalutazione: essenzialità (solo i nodi fondamentali), economicità (legami che definiscono il percorso più breve), intensività (profondità dell'analisi);

b) *per la ricostruzione del percorso: controllo esecutivo* dei singoli passi tra la procedura proposta e quella attivata.

Criteri di covalutazione: coerenza logica tra un passo e l'altro (interpretazione e spiegazione), precisione (livelli di correttezza), efficienza (vantaggi operativi del percorso), efficacia (completezza della competenza raggiunta);

c) *per la giustificazione del percorso: simulazione di confronto tra esperti* per sostenere le proprie tesi.

Criteri di covalutazione: definizione coerente, validità teorica e pratica, dimostrabilità di quanto sostenuto, capacità di ascolto, modificabilità del proprio modello, solidità delle argomentazioni.

La valutazione è interpretazione e valorizzazione complessiva e processuale della padronanza, nel suo farsi. Vanno quindi interpretati in modo integrato e nel loro sviluppo diacronico:

- le registrazioni delle osservazioni, durante e alla conclusione di ciascuna fase,
- i risultati delle prove di verifica,
- le descrizioni (narrazioni, racconti) di eventi, fenomeni e processi.

Il significato della valutazione della padronanza si costruisce sugli elementi che definiscono i processi di apprendimento (cognitivi e metacognitivi), nonché sui processi motivazionali e relazionali che li accompagnano, li promuovono e li giustificano.

3.4 LA VALIDAZIONE DEL COMPITO ESPERTO

In quanto metodo, il modello di lavoro presuppone il controllo:

- a) della sua **efficienza** (rapporto costi / benefici). Domanda chiave: si possono raggiungere i medesimi risultati con un *minor dispendio* di risorse, energie, tempi?
- b) della sua **efficacia** (livello di raggiungimento degli obiettivi). Domanda chiave: gli allievi hanno realmente raggiunto la *soglia di padronanza* prevista?

- c) della sua **qualità** (consapevolezza personale del miglioramento). Domanda chiave: si persegue il valore aggiunto del modello di lavoro che, rispetto ad altri metodi, riguarda il coinvolgimento attivo e responsabile dell'alunno, la personalizzazione dell'apprendimento, la riflessione e la consapevolezza cognitiva.

3.5 COME DOCUMENTARE LA VALUTAZIONE?

Valutare gli apprendimenti con i modelli di lavoro non significa abbandonare le usuali e consolidate tecniche valutative (osservazioni e prove di verifica), significa invece inquadrare queste ed altre tecniche all'interno di un percorso didattico come *situazione formativa*:

- per il **consolidamento** dell'apprendimento,
- per la **riflessione** su *che cosa e come* si è appreso,
- per la **decisione** verso dove procedere.

Pertanto, con i modelli di lavoro la funzione principale della valutazione è formativa.

Ma nella scuola la valutazione riveste anche una **funzione documentale**: almeno ogni quadrimestre gli insegnanti sono chiamati a *definire* in un *documento* o in una scheda il livello di competenza raggiunto nelle discipline o in ambiti disciplinari. Il senso di questa valutazione è di *rilevare lo stato dell'apprendimento* degli alunni, documentando al suo interno (team o consiglio di classe) e al suo esterno (famiglie e allievi), il grado di adesione di ciascuno alle soglie di padronanza programmate.

La *valutazione documentale interna* è periodica, secondo tempi prefissati, ed ha uno scopo necessariamente formativo (altre valenze sarebbero del tutto improprie) poiché tale valutazione serve a **concertare** all'interno del team le decisioni e a **coordinare** le attività più opportune rispetto alla prosecuzione del progetto didattico.

La *comunicazione esterna*, invece, ha come scopo il **coinvolgimento** delle famiglie affinché mantengano o promuovano condizioni favorevoli allo sviluppo dell'apprendimento. Tutto ciò è possibile se, e solo se, il Piano dell'Offerta Formativa, i progetti didattici e, quindi *gli oggetti ed i criteri per la valutazione sono conosciuti e compresi dai genitori (trasparenza)*. In caso contrario, lettere o voti continueranno a mantenere valenze che ben poco hanno a che fare con l'educazione, come la ricerca esclusiva del punto di sufficienza (depauperamento dell'obiettivo), le classifiche ed i confronti tra gli alunni (formativamente inutili quando non dannosi), l'incomprensione nelle comunicazioni (con la conseguente esclusione dei genitori dal progetto formativo del proprio figlio).

Come interpretare i risultati ottenuti e i processi di apprendimento attivati dall'allievo in funzione **certificativa**? In altre parole, visto che la valutazione degli apprendimenti, nella scuola di base, richiede l'individuazione di un *livello di competenza* espresso in forma sintetica (dalle lettere A, B, C, D, E), come si individua tale

livello? Abbiamo visto che la valutazione non è la media dei risultati, ma l'interpretazione di tali risultati nel quadro più vasto dei processi di apprendimento, ossia dei processi di pensiero attivati dall'allievo e promossi dall'insegnante. Utilizzando i modelli di lavoro il problema si presta ad una soluzione immediata ed efficace. Poiché *le singole fasi richiedono processi di pensiero a competenza cognitiva e metacognitiva progressiva*, la definizione dei livelli può procedere nel modo seguente.

A = risultati e processi adeguati di *GENERALIZZAZIONE, GIUSTIFICAZIONE e RICOSTRUZIONE*

B = risultati e processi adeguati di *TRANSFER*

C = risultati e processi adeguati di *APPLICAZIONE*

D = risultati e processi adeguati di *MEMORIZZAZIONE*

E = nessun risultato e processi cognitivi inadeguati.

Con i livelli così determinati (benché utilizzabili come ipotesi di ricerca didattica) è possibile abbinare i diversi processi di apprendimento con gli enunciati della rilevazione degli apprendimenti. Naturalmente anche una simile distinzione può prestarsi ad una serie di osservazioni. Poniamo le più rilevanti sotto forma di domande esemplificative.

i) *Perché i processi di generalizzazione, giustificazione e ricostruzione vengono ricondotti al medesimo livello A? Tutti questi processi si rifanno direttamente al pensiero metacognitivo. Certamente le capacità di creare schemi mentali di riferimento (generalizzazione) è più "produttiva" rispetto alle capacità "ri-produttive" di ricostruire e di giustificare; d'altro canto, il pensiero produttivo (inventivo, creativo, olistico, ...) e quello riproduttivo (analitico, dipendente dal campo, ...) sono strettamente legati allo stile cognitivo e ai modelli di apprendimento dell'alunno. Pertanto, il fatto di promuovere adeguati (benché diversi) processi riflessivi di generalizzazione e/o di ricostruzione può essere congiuntamente inteso come raggiungimento della soglia di padronanza attesa. (Nelle scuole superiori, considerato che i processi di sviluppo cognitivo sono giunti alla loro conclusione con il pensiero ipotetico-deduttivo, è opportuno ripristinare il parallelismo tra le fasi del modello di lavoro e i voti).*

ii) *Perché il processo di memorizzazione viene considerato come livello minimo (D)? E ancora, se un alunno sa riorganizzare (mapping) il nuovo con i suoi saperi naturali (ma ha scarse capacità operative), non è penalizzato rispetto a chi sa soltanto applicare (C)? I processi di conoscenza sono attivati dagli alunni, ma facilitati e promossi, organizzati e animati dall'insegnante. Un alunno che sa riorganizzare i nuovi concetti di necessità dovrà, se l'insegnante opera in tal senso, accedere ai successivi processi di pensiero. Delle due l'una: o l'alunno ha memorizza-*

to in modo non significativo, oppure non ha ricevuto le conseguenti ed opportune sollecitazioni come previsto dalla coerenza logica e metodologica del modello di lavoro.

iii) *Un alunno sa applicare in modo coerente ma ricorda poco o male i nuovi concetti. Un altro sa trasferire in modo pertinente ma risulta incoerente nell'applicazione. In questi casi quale livello di competenza va registrato? Bisogna distinguere la valutazione "per documentare" dalla valutazione della competenza dimostrata nel singolo compito esperto. La valutazione trimestrale o quadrimestrale non può basarsi sui risultati di un solo compito esperto: nelle più diverse situazioni, con l'osservazione sistematica ed esperienziale e con le verifiche, l'insegnante rileva i risultati ed i processi di apprendimento e dall'insieme di tutte queste informazioni può arrivare a definire il **livello consolidato** di competenza. Se permangono "buchi neri" nella sequenza dei processi di apprendimento e il problema investe la maggior parte della classe va modificato il progetto didattico e vanno riviste le soglie di padronanza; se invece riguarda il singolo alunno vanno attivate specifiche strategie di sviluppo di quel determinato processo di apprendimento. Cercare di definire in modo millimetrico il livello raggiunto è un esercizio ozioso e frustrante; è decisamente più importante scoprire il *perché* e quindi determinare il *che fare*.*

iv) *Due alunni sviluppano transfer differenti rispetto alla loro pertinenza, altri evidenziano un diverso grado di coerenza applicativa. Come si specificano i differenziali all'interno di ciascun processo di apprendimento? Questo problema non riguarda la certificazione (che esprime in forma sintetica il livello di competenza manifestato in modo continuo e consolidato - vedi punto precedente), riguarda invece la valutazione dei processi di apprendimento che l'allievo sviluppa in un compito esperto. In questo caso la valutazione è formativa e non certificativa. In questo caso la docimologia insegna che non vanno confusi voti, giudizi e punteggi: all'interno del compito esperto non si possono usare le rilevazioni utilizzate per documentare. Le lettere A, B, C, D, E sono riservate al documento di valutazione e non alle prove di verifica o alle rilevazioni sistematiche. E, se è improprio usare le lettere, rasentano il ridicolo espressioni del tipo "B—" o "C+" o "C/B" perché significa non solo il non aver capito il nuovo sistema di valutazione (centrato sui processi) ma di utilizzare il metodo dei voti (mai sopito, neppure dopo molti anni di giudizi descrittivi) in modo incompetente: se vogliamo una scala di valori numerica o alfabetica, dobbiamo definire in modo preciso i livelli intermedi; se una scala a 5 punti non è discriminante, usiamo una da 10 o da 50 punti. Va comunque precisato che mediante le scale si misurano singole abilità e non la competenza nel suo insieme. Per esempio: il processo di ricostruzione indica il grado di competenza acquisita e la differenza nel possesso di tale competenza in due allievi va valutata in modo descrittivo sulla base di rilevazioni (anche numeriche) su più indicatori.*

v) *Se in un determinato periodo l'insegnante progetta interventi che mirano allo sviluppo parziale dei processi di apprendimento (per es. intende raggiungere solo l'applicazione) quale livello indica la piena competenza: A o C? Se la questione riguarda un compito esperto o un singolo intervento didattico e la competenza è stata progettata fino all'applicazione è chiaro che la valutazione del profilo cognitivo si fermerà all'applicazione. (Va ricordato comunque che un compito esperto che si ferma al "saper fare" è monco; anche il più tradizionale intervento didattico sa arrivare all'applicazione). Diversa è la questione in sede di valutazione quadrimestrale e riguarda direttamente il progetto didattico per un periodo sufficientemente esteso: si dovrebbe supporre che per tre o quattro mesi l'insegnante non abbia promosso processi superiori al "saper fare", in altre parole si sia limitato a fare da istruttore o da addestratore. No, in nessuna disciplina, nemmeno nella più tecnica o pratica, si ha apprendimento senza la consapevolezza di ciò che si fa e del perché lo si fa. Il problema, quindi, non riguarda la valutazione ma la carenza di un progetto didattico (addestrativo e non formativo). Va precisato, comunque, che tale carenza viene generalmente colmata in classe, a diretto contatto con gli alunni, quando l'insegnante si preoccupa di "far capire", di far riflettere, di ricostruire. Ma non è sufficiente tale preoccupazione: è importante *formalizzare* tutti i processi di apprendimento che si intendono avviare, è necessario rivestirli di un abito progettuale, anche mediante semplici ipotesi di intervento.*

vi) *Se l'insegnante ha sviluppato da solo il progetto didattico per la sua disciplina perché la valutazione deve essere effettuata in team (o in consiglio di classe)?* Essenzialmente per tre ragioni:

- a) è il team, nella sua collegialità, responsabile e garante del progetto formativo, della coerenza e della rispondenza dei singoli progetti didattici al progetto educativo generale;
- b) in team si coordinano gli interventi e si determinano i criteri di valutazione: la validità di tali criteri non può che essere riscontrata collegialmente;
- c) non si valutano contenuti ma competenze e padronanze, e la maggior parte di queste, benché avviate all'interno di una disciplina specifica, trovano ampie connessioni con altre discipline (anche epistemologicamente lontane).

vii) *Quando si considera sufficiente la padronanza di un allievo? Se si è pienamente inseriti nella logica dei modelli di lavoro ogni processo di pensiero attivato dovrebbe essere interpretato come elemento "necessario e sufficiente" per affrontare il successivo. Dal punto di vista progettuale, il discorso sulla sufficienza, non riguarda, quindi, lo sviluppo del compito esperto, ma la padronanza raggiunta alla sua conclusione: in sede di programmazione gli insegnanti definiscono i criteri minimali di accettabilità (necessari per poter accedere ad altre padronanze, o ad altre soglie della medesima padronanza) e i criteri di perfezionamento (o expertise). La funzione di tali criteri è formativa: servono agli insegnanti per decidere come pro-*

seguire. Il rischio, connotato ad una forte accentuazione della logica della sufficienza è culturale e di costume: l'idea della "sufficienza" è classificatoria, sanzionatoria per gli insegnanti e rinunciataria per gli allievi.

In conclusione l'uso dei modelli di lavoro nella didattica permette una coerente e puntuale valutazione formativa e, nel contempo, facilita la sua traduzione in standard certificativi. Benché collegate (negli oggetti e nelle procedure di valutazione), è opportuno tenere sempre distinte le due attività (formativa e certificativa) poiché perseguono scopi diversi: per decidere e progettare la prima, per documentare e comunicare la seconda. I modelli di lavoro, articolando i processi di apprendimento in successione cognitiva progressiva, garantiscono il rigore metodologico nella progettazione, negli accertamenti e nelle verifiche, senza ostacolare nell'insegnante e nell'allievo l'interpretazione valutativa che trova la sua fecondità nel dubbio, nella critica, nella riflessione.

4. Valutare il sistema con l'Autoanalisi di Istituto

Con la scuola dell'autonomia non è sufficiente la valutazione degli apprendimenti; questi rappresentano la punta di diamante di un sistema che nella sua complessità va controllato e valutato. In una scuola centralistica il controllo era intrinseco all'atto burocratico, funzionale a programmi nazionali e a procedure obbligate e codificate fin nei minimi particolari; in una scuola autonoma cambia il paradigma di riferimento: l'organizzazione della didattica, benché entro parametri di massima, si definisce localmente. Il controllo non sarà più burocratico, ma dovrà cogliere la qualità del servizio, la sua efficacia e la sua efficienza. Non potrà più essere un controllo implicito, ma trasparente, riconosciuto e condiviso.

Con l'autonomia una scuola non vale l'altra, e tutti gli attori di un'istituzione sono, a vario titolo, responsabili dell'efficacia e della qualità del servizio offerto. E allora, quale tipo di valutazione può essere messa in atto?

4.1 LA RICERCA-AZIONE

Negli anni più recenti, anche nella scuola, si è andata sviluppando una linea di ricerca il cui intento era quello di "comporre fin dall'inizio l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, l'avanzamento e l'organizzazione del sapere con il miglioramento delle situazioni e dei fenomeni studiati e l'efficacia degli interventi" (Pellerey, 1980: 450). È questa l'intenzionalità fondamentale della ricerca-azione. La metodologia della ricerca-azione può essere definita come una metodologia che ingloba i diversi attori di un sistema in un medesimo progetto di azione (Pourtois, 1984) per la soluzione di un problema o per il "controllo" collettivo del cambiamento. Associata ad un sistema organizzato, come quello scolastico, la ricerca-azione assume le caratteristiche di un processo di raccolta sistematica di dati, pro-

veniente dall'interazione tra i diversi attori, e di attività di valutazione funzionali allo sviluppo del sistema stesso.

L'elemento caratterizzante la metodologia della ricerca-azione si identifica nella cooperazione tra attori e ricercatori e, in particolar modo nelle impostazioni francesi, nella valorizzazione dell'implicazione dei partecipanti alla ricerca con la designazione di un "ricercatore collettivo" di contro alle usuali ripartizioni dei compiti tra i ruoli.

La coniugazione della ricerca con l'azione ha aperto una questione epistemologica: "l'idea di efficacia che accompagna ogni ricerca-azione dota la sua impresa di una funzione tecnica la cui risultante è definibile soprattutto dal potere sull'ambiente che acquisiscono i suoi attori e nell'ambito dei loro progetti politici. In tal modo la funzione teorica della conoscenza perde il suo carattere di assolutezza e di neutralità e avvia delle interazioni permanenti tra l'organizzazione teorica del sapere e i limiti dell'azione" (Pourtois, 1984: 151).

4.2 LO SVILUPPO ORGANIZZATIVO NELLA SCUOLA

Il tentativo di saldare i principi della ricerca-azione con i reali e concreti processi attivati in situazioni organizzate ha qualificato uno specifico orientamento designato come *sviluppo organizzativo*, inteso come progetto per migliorare il funzionamento di un'organizzazione mediante un processo di cambiamento pianificato.

L'algoritmo epistemologico dello sviluppo organizzativo nella formazione si impernia sul concetto di "gestione interna del cambiamento" ed evolve secondo una procedura oramai consolidata (Hopkins, 1989).

In primo luogo ogni cambiamento al sistema di formazione deve coinvolgere gli attori del sistema, sia nell'organizzazione che nella gestione del cambiamento. Perciò lo sviluppo organizzativo deve puntare a chiarificare le comunicazioni interne ed esterne all'ambiente di formazione: le reti di comunicazione interne opereranno ad alta fedeltà e i canali con l'esterno rappresenteranno l'ambiente interno con precisione.

In secondo luogo vanno stabilite le finalità formative del sistema organizzativo, eliminando verbosità ed ambiguità, per puntare alla condivisione degli obiettivi e all'incremento del senso di possesso delle finalità nella sinergia degli sforzi.

Un altro punto fondamentale riguarda la necessità di scoprire e di affrontare i conflitti che ostacolano il cambiamento in seno alla struttura organizzativa e di esplorare le interdipendenze tra i componenti al fine di stabilire norme, ruoli e compiti. Ne consegue che lo sviluppo organizzativo facilita la produttività del servizio formativo migliorando e alimentando in modo soddisfacente le procedure di gruppo e le risorse dei singoli. Pertanto, si potranno risolvere i problemi con la formulazione di soluzioni creative che assicurino maggiore successo rispetto a quelle che semplicemente estrapolano vecchi processi.

L'ultimo passo, infine, riguarda la valutazione del cambiamento e dei migliora-

menti (se ci sono stati) indagando sui livelli di soluzione dei problemi affrontati, sull'efficacia delle decisioni assunte e sulla proliferazione di ulteriori problemi.

Le più approfondite riflessioni su questo settore sono state elaborate negli anni '80 ed hanno dato vita a diversi approcci di intervento valutativo orientati al miglioramento del funzionamento il cui comune denominatore si può rintracciare nella metodologia dell'autoanalisi di istituto ossia nella gestione dei processi di valutazione dello sviluppo organizzativo da parte dei responsabili interni ad un istituto scolastico.

4.3 L'AUTOANALISI DI ISTITUTO

Le ragioni per cui si sono andati moltiplicando progetti di autoanalisi di istituto, ad avviso di Reguzzoni (1987: 584), "vanno ricercate nella tendenza in atto a passare dalle grandi riforme centralizzate alle strategie a livello di istituto", e, per ciò che riguarda le peculiarità del sistema scolastico italiano, nei tentativi di soluzione delle problematiche che di volta in volta emergevano dal lungo dibattito sull'autonomia scolastica.

L'autoanalisi di istituto, che si basa sui principi della pragmatica sistemica mediante l'analisi strutturale delle attività e delle relazioni che si instaurano in una microstruttura sociale organizzata, si configura come un'indagine sistematica, al tempo stesso descrittiva e analitica, del funzionamento effettivo di una scuola.

L'indagine, condotta dal capo d'istituto e da un'équipe di insegnanti in servizio nella medesima scuola, consiste nella raccolta di informazioni inerenti:

- le modalità secondo cui vengono svolte le diverse funzioni dagli attori coinvolti nella struttura scolastica,
- lo stato effettivo dell'insegnamento,
- gli obiettivi perseguiti dai singoli docenti e sui risultati raggiunti.

Esiste un'ambivalenza di fondo sugli scopi dell'autoanalisi di istituto: per un verso essa punta allo sviluppo interno per il miglioramento del funzionamento scolastico e per l'altro può servire per il controllo esterno da parte dei responsabili delle politiche scolastiche; "lo studio del problema ha rivelato che talvolta è difficile, in certi contesti, separare chiaramente le due funzioni" (Laderriere, 1989: 52).

La funzione di sviluppo punta ad individuare e a superare i punti deboli dell'organizzazione scolastica, i vincoli ed i condizionamenti che frenano l'innovazione o che ne ostacolano l'efficacia formativa. La funzione di controllo, a sua volta, è dettata dalla necessità di dover render conto a "superiori autorità" dei dati emersi dall'analisi e dei risultati di fatto conseguiti, e ciò può comportare divergenze, tra interni ed esterni, sulle azioni da intraprendere.

Se le due funzioni sono esplicitate sin dall'inizio dell'indagine, esse possono dar luogo a due distinte tipologie di reazioni. Un'origine *esterna*, legale o istituzionale, comporta il rischio di un mancato coinvolgimento dei valutatori interni, spesso accompagnato dall'alterazione, o dalla pura invenzione, dei dati. Un'origine *inter-*

na, in cui l'autoanalisi viene promossa dalla direzione e dai docenti della scuola, senza dubbio dà vita ad un progetto più vissuto e più partecipato, condotto, specie nelle prime fasi, con entusiasmo e con precise volontà di trasformazione, ma comporta anche rischi associati a confusioni metodologiche e a conflitti nelle dinamiche relazionali tra individui di pari ruoli e compiti, e questi rischi possono ridimensionare, o addirittura stravolgere, il processo di cambiamento.

Ad avviso di Hopkins (1989), il problema sta nel diverso modo di concepire l'indagine tra le parti interessate: per un verso gli insegnanti ed i responsabili interni che la inquadrano nel clima organizzativo della scuola di appartenenza, per l'altro i politici e le autorità competenti che la vedono in prospettive di riduzioni di budget, di dubbi sull'efficacia del sistema scolastico, e così via. La soluzione indicata dallo studioso inglese lascia trasparire l'avversità alle proposte centralizzate, in parte motivata dagli specifici ordinamenti scolastici d'oltremarica(3): "gli insegnanti dovrebbero usare l'autoanalisi di istituto a fini di sviluppo per poter evitare che venga imposta a fini di controllo" (Hopkins, 1989: 99),

Non meno esplicito il pensiero di Reguzzoni: "Anche se non è ancora provata l'esistenza di un rapporto certo tra metodi di insegnamento e risultati scolastici degli alunni né esiste ancora una teoria generale della professione docente che dica in che cosa consista un buon codice di comportamento, è certo comunque che un'autoanalisi di istituto, anche se fatta per il solo motivo di dover rendere conto del proprio operato, porta tutti i docenti coinvolti in tale analisi a mettersi in discussione e a interrogarsi sui risultati collegialmente o individualmente conseguiti" (M. Reguzzoni, 1987: 585-586).

Tra i due autori emerge chiaramente una precisa distinzione sul significato di politica formativa attribuibile al controllo esterno: coercitivo e classificatorio per il primo, funzionale alla determinazione di criteri comuni di valutazione per il secondo.

4.4 *IL MODELLO DI AUTOANALISI SCOLASTICA DI HOPKINS*

Nella pluralità delle impostazioni concettuali e metodologiche espresse dai modelli "nazionali" di autoanalisi di istituto, quello proposto dalle riflessioni di Hopkins (1985 e succ.) appare particolarmente strutturato e attento alle problematiche valutative. Secondo l'autore, infatti, il suo modello "fornisce criteri per esprimere giudizi" (naturalmente soltanto in ambito interno).

L'autoanalisi, nell'impostazione metodologica di Hopkins, prevede una serie sequenziale di fasi e, all'interno di ciascuna fase, vanno individuati i ruoli e ripartiti i compiti dei vari componenti.

I ruoli, secondo una sistemazione olistica dei diversi attori coinvolti nel processo di miglioramento del funzionamento di un'istituto scolastico, riguardano:

a) Coloro che sono soggetti all'analisi: ruolo rivestito, generalmente, dagli allievi, dagli insegnanti e dai dirigenti della vita scolastica. Per ciò che riguarda gli allievi è piuttosto infrequente una loro partecipazione attiva all'autoanalisi. "Una possibile

spiegazione del fatto che gli allievi sono raramente soggetti all'analisi è che essi sono i fruitori della scuola" (1989: 112). Questa affermazione, che lascia trasparire la preferenza accordata da Hopkins all'analisi strutturale dell'organizzazione scolastica piuttosto che ai processi che "legittimano" tale organizzazione, è metodologicamente opinabile: infatti, se tutti gli attori sono coinvolti nella ricerca rivolta al cambiamento, nulla giustifica l'esclusione degli allievi. L'autoanalisi in questo modo, per un verso, rischia di perdere informazioni preziose circa le caratteristiche dei fruitori la cui evoluzione dovrebbe per lo meno orientare, se non determinare, il cambiamento e, per l'altro, abbandona la valenza formativa della ricerca-azione non interpretando l'analisi come strumento di crescita da parte degli allievi.

b) Coloro che fanno l'analisi: questo ruolo viene per lo più svolto da gruppi appositamente creati all'interno dell'istituto e formati dal preside, da alcuni insegnanti e dai responsabili dei progetti di innovazione. Se invece l'analisi viene effettuata con l'ausilio di specialisti (chiamati e accolti nel gruppo interno) si può supporre che lo scopo sia "più di credibilità che di sviluppo". La distinzione tra "analisti" interni ed esterni chiarisce e differenzia le tipologie di coinvolgimento nell'analisi, quali le competenze di ricerca e di indagine, il potere reale e formale nella gestione applicativa, le capacità decisionali e di scelta, e così via.

c) Coloro che dirigono l'analisi: anche questo ruolo è bipolare. Per un verso possiamo trovare una direzione centralizzata, esterna ("autorità competenti"), che sviluppa prevalentemente funzioni di controllo e, per l'altro, una direzione decentrata, interna all'istituto, che promuove la funzione di miglioramento del funzionamento. Il tipo di direzione è, secondo l'Autore, strettamente correlato alle motivazioni riferite alla conduzione pratica del progetto. A nostro avviso, anche ammettendo una netta separazione tra le due tipologie di direzione, nulla garantisce che una conduzione interna comporti di per sé la partecipazione intrinseca degli insegnanti all'innovazione e allo sviluppo; mentre, d'altro canto, una direzione esterna può, in taluni casi, risultare più efficace e meno conflittuale di una interna.

d) Coloro che supportano l'analisi: questo ruolo è rivestito da esperti psicopedagogici, disciplinari o dell'organizzazione che contribuiscono all'analisi con funzioni di counseling, di osservazione esterna, di aiuto e di consulenza qualificata fornendo quadri teorici di riferimento, modelli di indagine e suggerimenti metodologici.

e) Coloro che controllano l'analisi: ruolo rappresentato dai valutatori del progetto di autoanalisi. La loro funzione riguarda sia la valutazione in itinere delle metodologie attivate per garantire la coerenza dell'indagine al progetto, sia la valutazione dei risultati dell'autoanalisi.

f) Coloro che influenzano l'analisi: più che di persone in questo ruolo si dovrebbero inserire ambienti d'influenza (identificabili nei genitori, nelle comunità e nelle organizzazioni locali, ecc.) e climi d'influenza basati sui valori sociali, politici ed economici territoriali.

I ruoli coinvolti nell'autoanalisi di istituto interagiscono all'interno di un processo che Hopkins suddivide in cinque fasi strettamente sequenziali e in una serie minuziosa di attività.

Ecco, in sintesi, le fasi proposte dall'Autore:

- 1) la fase di Preparazione che riguarda l'introduzione all'analisi e la negoziazione sulla partecipazione;
- 2) la fase dell'Analisi Iniziale che consiste nella raccolta delle informazioni generali sull'organizzazione e sui curricoli della scuola;
- 3) la fase dell'Analisi Specifica in cui si stabiliscono le priorità dell'approfondimento analitico, si procede alla raccolta di informazioni riferite a specifici aspetti della vita della scuola che sfocia nel feedback dei risultati;
- 4) la fase dello Sviluppo in cui si stabilisce la politica da seguire mediante prese di decisioni. Lo sviluppo conduce a cambiamenti a vari livelli: nell'organizzazione, nei materiali, negli stili di insegnamento, nell'acquisizione e nell'utilizzazione della conoscenza;
- 5) la fase di Istituzionalizzazione che conclude il progetto di ricerca dell'autoanalisi di istituto e che, secondo Hopkins, lo legittima come processo finalizzato alla capacità di risolvere problemi: infatti, con la conclusione del progetto, si avvia un processo continuo di monitoraggio delle attività riferite alle norme organizzative o alle aree del curricolo per migliorare il funzionamento della scuola.

Quello proposto da Hopkins si presenta, pertanto, come un modello analitico di valutazione centrato sullo sviluppo organizzativo della struttura scolastica.

"Il fine ultimo del processo è l'istituzionalizzazione di norme e di comportamenti coerenti con il tipo ideale di scuola che risolve i problemi o di scuola relativamente autonoma" (Hopkins, 1989: 119).

Ma qual è il tipo ideale di scuola con cui confrontare le situazioni reali? I sostenitori dell'autoanalisi di istituto tendono a rigettare definizioni aprioristiche e universali che dettino le norme per risolvere problemi locali e contingenti. Per loro, quindi la scuola ideale è quella che adotta una struttura organizzativa che garantisca il funzionamento migliore, escludendo il maggior numero possibile di problemi. Da ciò ne discende un impianto di valutazione su due piani distinti e separati, ovvero nella classica distinzione tra valutazione interna (che corrisponde all'autoanalisi) il cui scopo è quello di individuare l'idealità della specifica scuola verso cui orientarne il cambiamento e di valutazione esterna il cui scopo è quello di "controllare per uniformare". Nel primo caso la valutazione è pedagogica, nel secondo è politica.

In ultima analisi, nell'impostazione inglese, il problema dell'ambivalenza delle funzioni (di sviluppo e di controllo) conduce ad un'antinomia negli scopi, negli oggetti e nei metodi di valutazione.

Sul versante italiano, anche Reguzzoni mantiene distinte le due valutazioni ma nel contempo propone un processo retroattivo finalizzato alla definizione degli standard formativi.

“La valutazione dei processi formativi non è solo una questione pedagogica; essa mostra tutta la sua dimensione politica ... Non vi è dubbio che l'autorità scolastica dovrà predisporre appositi sistemi di valutazione esterna al fine di poter comparare tra loro i risultati conseguiti anche a medio termine. Sarà in effetti solo dopo una tale valutazione che si potranno prendere decisioni in merito agli standard cui i singoli istituti dovranno attenersi” (Reguzzoni, 1987: 592).

La posizione di quest'ultimo, quindi, mette in rilievo l'inevitabilità della valutazione esterna al solo scopo di uniformare i criteri tra le realtà scolastiche locali. Neppure in lui si intravede la possibilità di una azione concertata tra le due metodologie di indagine.

4.5 *CONSIDERAZIONI CRITICHE*

La cesura tra le funzioni valutative, riscontrabile anche nelle riflessioni più recenti, trascina con sé una separatezza decisionale ed operativa che acquisisce il conflitto tra organismi centrali e istituzioni locali e, in ultima analisi, ridimensiona la portata innovativa dello stesso modello. Eppure già nel 1982 R. Bolam, nell'ambito dei “convegni di autoanalisi”, aveva avvertito la necessità di trovare soluzioni adeguate ad una serie di “problemi appaiati”, ma non separati, che specificano la volontà di integrare le funzioni valutative dei processi formativi. In ciascuna coppia, la prima domanda rappresenta la funzione di controllo, mentre la seconda quella di sviluppo:

1. Come possiamo regolarci nella valutazione dei risultati delle nostre scuole?
 - Quali sono i primi passi per considerare se i nostri allievi hanno realmente appreso?
2. È vero che la maggior parte di ciò che succede nella scuola non può essere misurato?
 - La valutazione deve aumentare la validità della verifica rivolta agli alunni?
3. È meglio partire con poche facili parti del curriculum da valutare o provare di affrontare un programma multicomprendivo?
 - Dobbiamo valutare le cognizioni degli allievi, gli sforzi che fanno, i loro progressi o regressi, o qualche altro aspetto?
4. Come possiamo valutare il lavoro di una scuola se non v'è nulla che noi possiamo significativamente paragonare ad essa?
 - Come possiamo fare una valutazione degli alunni utile a loro, agli insegnanti, ai genitori, ai futuri datori di lavoro?
5. La valutazione sistematica comporta molti cambiamenti nei modi di valutazione generalmente seguita a scuola?
 - Ci sono sistemi di valutazione particolari oltre quelli generalmente adottati nelle scuole?
6. Quale informazione sulla scuola dovrebbe essere pubblica?

- È giusto etichettare gli alunni con l'assegnazione dei voti?
7. Dato il poco tempo che rimane dopo l'insegnamento, come possiamo trovare quello da dedicare alla valutazione?
- Come trovare un rapido strumento di registrazione della prestazione della scuola senza ricorrere ad un elaborato sistema di valutazione? (R. Bolam, 1982, pp. 67-68).

In conclusione, anche l'autoanalisi scolastica presenta accanto ad alcuni elementi innovativi altri ancora problematici e contraddittori.

Tra i primi va innanzitutto ricordato l'incremento della professionalità del docente, qui analizzato come organizzatore e valutatore di ambienti formativi. In secondo luogo presenta l'indubbio merito di aver introdotto nelle istituzioni scolastiche metodi e tecniche di ricerca valutativa. Un ulteriore aspetto positivo può essere individuato nella partecipazione di tutti i membri di un sistema come garanzia minimale per un cambiamento efficace.

Tra gli elementi problematici, un primo aspetto consiste nella debolezza della correlazione tra il miglioramento del funzionamento scolastico e la sua efficacia in termini di processi di insegnamento-apprendimento. In altre parole, si dà per scontato che un buon funzionamento produce effetti migliori per insegnanti e allievi, ma non si individuano parametri e criteri per correlare i due aspetti.

Un altro elemento critico riguarda il modo "globalistico" nell'affrontare il funzionamento scolastico come risultante delle relazioni tra ruoli senza entrare nelle specificità delle transazioni personali.

Un terzo elemento problematico riguarda la funzione di sviluppo: ogni miglioramento è frutto di un cambiamento, ma non è vero il contrario. Se l'autoanalisi punta al miglioramento non può esimersi dall'indicare le mete precise, ancorché limitate e contingenti, che intende raggiungere: non può muoversi alla cieca come se il movimento in sé producesse miglioramento e neppure porsi obiettivi irraggiungibili con velleità di "tipi ideali" di funzionamento.

Un ultimo problema, infine, riguarda la nuclearità dell'oggetto di analisi: è indubbio che ogni istituto rivesta caratteristiche e problematiche specifiche e peculiari, ma accanto a queste non sarebbe forse più opportuno individuare anche quelle comuni e condivise in modo da permettere l'omologazione delle metodologie di analisi e degli strumenti di indagine? Ciò condurrebbe di necessità all'individuazione di un "terzo" ruolo, di mediazione tra valutazione interna ed esterna, che raccordi le specifiche indagini e garantisca uno sviluppo comune. Questa soluzione rappresenterebbe sia il superamento del controllo "politico" che l'imposizione dall'esterno di standard a cui l'istituto dovrebbe adeguarsi, permettendo la comunicazione in rete tra le istituzioni, la trasparenza e la partecipazione decisionale.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La valutazione nella scuola media*, Annali della P.I., Le monnier, Roma, Giugno 1993
- Barbier J.M., *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino, 1989
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984
- Borello, C., *Didattica e valutazione*, in M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani, Milano, 1996
- Calonghi L., *Valutazione*, La Scuola, Brescia, 1978
- De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1982
- Gattullo M., *Sperimentare e decidere*, in. Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), 1984
- Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 1995
- Hopkins D., *L'autoanalisi scolastica*, in P. Calidoni (a cura), *La formazione in servizio per la qualità della scuola*, Cappelli – Irrsae Emilia Romagna, Bologna, 1989
- Margiotta U. (a cura), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma, 1997
- Margiotta U., *Valutazione di sistema e analisi d'Istituto*, IRRSAE-Cappelli, Bologna, 1990
- Mariani A.M., *Valutare gli insegnanti*, La Scuola, Brescia, 1991
- Pourtois J., *La ricerca-azione*, in. Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), 1984
- Tessaro F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando Editore, Roma, 1997
- Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino, 1976

Indice

1. Il senso della valutazione	pag.	3
1.1 Valutazione come attribuzione di senso	»	4
1.2 L'impossibilità di non valutare	»	5
2. Le attività valutative	»	6
2.1 L'accertamento e il problema della misura	»	8
2.2 La verifica e il problema degli obiettivi	»	9
2.3 La valutazione e il problema del valore	»	12
2.4 La meta-valutazione e il problema dell'errore di valutazione	»	14
3. Valutare gli apprendimenti con i Modelli di Lavoro	»	16
3.1 L'accertamento con i modelli di lavoro	»	17
3.2 La verifica con i modelli di lavoro	»	20
3.3 La valutazione con i modelli di lavoro	»	20
3.4 La validazione del compito esperto	»	21
3.5 Come documentare la valutazione?	»	22
4. Valutare il sistema con l'Autoanalisi di Istituto	»	26
4.1 La ricerca-azione	»	26
4.2 Lo sviluppo organizzativo nella scuola	»	27
4.3 L'autoanalisi di istituto	»	28
4.4 Il modello di autoanalisi scolastica di Hopkins	»	29
4.5 Considerazioni critiche	»	32
Riferimenti bibliografici	»	34

Finito di stampare
nel novembre 1999 dalla
EDIGRAF EDITORIALE GRAFICA
ROMA