

## ***Valutazione scolastica e controllo del profilo formativo***

**Umberto Margiotta**

### **1. Controllo del profitto**

La valutazione scolastica e il controllo del profilo formativo servono tre scopi principali:

- ad assistere i processi di insegnamento e di apprendimento;
- a certificare i risultati individuali degli alunni ;
- a produrre informazioni rigorose e significative sull'efficacia del lavoro didattico, sul funzionamento delle scuole e dei sistemi scolastici.

Va subito detto, al riguardo, che - come confermato dall'esperienza - spesso le attività di controllo del profitto entrano in conflitto con il primo obiettivo, pur risultando congruenti con il terzo e coerenti con il secondo. Per esempio un Preside potrebbe legittimamente ritenere che una batteria di prove a scelta multipla accompagnata da un Sillabus costituisca un metodo economico e rapido di controllo dell'apprendimento poiché evita molti problemi di deviazione dalla media dei risultati e soprattutto risulta affidabile nella sua gestione. Insegnanti e pedagogisti potrebbero, dal canto loro, convenire sulla bontà e sulla utilizzabilità della batteria di test. E tuttavia il Preside sarebbe ugualmente consapevole del fatto che, tutto ciò posto, gli insegnanti farebbero ogni sforzo per esercitare gli studenti a riuscire bene in "quei" test. Laddove si punta a standardizzare prove di profitto nazionali, lì si registra una tensione analoga tra affidabilità generale delle prove e significatività effettiva degli esiti censiti. Ne conseguirebbe una situazione paradossale : gli studenti verrebbero sollecitati a privilegiare un approccio parcellizzato allo studio, e di fatto si impedirebbe così che si dedichi invece il tempo necessario a sviluppare le attività necessarie ad una comprensione approfondita delle materie di studio . In particolare verrebbero meno la discussione e la riflessione necessarie a far sì che gli alunni si impegnino ad esprimere un apprendimento più lungo e comprensivo.

Molti Paesi hanno ritenuto che tale problema meritasse di divenire oggetto di decisione politica. In Finlandia, ad esempio, la riforma dei programmi di insegnamento ha posto - tra le sue priorità - lo scopo di incoraggiare la responsabilità e la maturità degli studenti facendo in modo che gli studenti scelgano percorsi di apprendimento e modalità di verifica in ragione degli obiettivi di risultato che essi scelgono per se stessi. Si è dunque ritenuto di sciogliere in questo modo la divaricazione esistente tra un modello di lavoro didattico che viene deciso in ogni singola classe e le pressioni verso la standardizzazione dei risultati che derivano dagli esami nazionali. In Norvegia, invece, i test e le prove nazionali sono state eliminate, proprio per la considerazione che test e prove nazionali esercitano una interferenza e una distorsione della qualità degli effettivi risultati di apprendimento inaccettabili ; comunque conflittuale ed inibitoria dell'esercizio di responsabilità propria di ogni scuola, che deve invece essere invitata in ogni modo a sviluppare azioni di integrazione sociale. Entrambi questi Paesi hanno preferito, conse-

guentemente, sviluppare strumenti e percorsi di autonomia e di autoformazione nell'apprendimento degli allievi, in quanto si ritiene che il modo migliore per controllare il profitto e mettere a prova l'apprendimento è di verificare il modo in cui quest'ultimo ha prodotto un più esplicito grado di responsabilità degli alunni rispetto alle proprie scelte di apprendimento. L'auto-valutazione, peraltro, si configura sempre più come una delle abilità più importanti nella prospettiva dell' "apprendimento lungo tutta la vita" , specie per quegli adulti che non possono contare su frequenti feed-back da parte degli altri.

Il Belgio Fiammingo e il Queensland hanno abbandonato ogni tipo di valutazione e di esami esterni alla singola scuola. Altri Paesi hanno invece ritenuto di dover introdurre metodologie particolari nella valutazione di livello nazionale (come la "peer review" e l'"audit"), ma altre tensioni sono esplose, come in Germania : in alcuni Lander si continua ad utilizzare una verifica esterna alla scuola, come nel caso dell'habitur ; ma in altri la valutazione finale viene interamente affidata agli insegnanti. Il problema si fa invero acuto quando vengono fissati esiti di risultato particolarmente elevati, laddove per esempio i requisiti di ingresso alle Facoltà di Medicina vengono decisi a livello nazionale.

La pratica del controllo del profitto può in effetti svalutare ogni scopo di apprendimento che risulti difficile da apprezzare con gli strumenti correnti. Sicché è importante, allorché si procede a pianificare lo sviluppo di un nuovo curriculum, esplorare gli assunti o le azioni relative alla valutazione e al controllo del profitto che possono condizionarne lo sviluppo. Molto spesso accade invece che le politiche di riforma del curriculum procedano nella convinzione che prima vanno decisi i contenuti del curriculum, e che la valutazione seguirà dopo. In realtà **i criteri di valutazione vanno sviluppati in contemporanea e parallelamente alle innovazioni di contenuto, di metodo e di processo decise per il curriculum.** Si tratta infatti di due piani che vanno mantenuti rigorosamente complementari. Solo a questa condizione e su questa base programmatica la valutazione scolastica riuscirà davvero a portare contributi significativi alla valutazione dell'innovazione e al suo sviluppo successivo.

E' di tutta evidenza, infatti, che gli studenti - specialmente quelli degli ultimi anni della secondaria - sono capaci di verificare e di apprezzare i loro personali progressi nell'apprendimento, adottando strumenti e modalità che li aiutano a prendere coscienza e a sentirsi responsabili dei loro progressi o risultati d'apprendimento. Tutto ciò a sua volta può aiutare gli insegnanti ad intercettare meglio i loro personali bisogni, e a meglio corrispondere alla domanda formativa dell'intera classe.

## **2. Valutazione esterna e valutazione interna: una difficile combinazione**

Ogni sistema scolastico esprime una visione diversa rispetto al ruolo da assegnare all'insegnante nella pratica della valutazione scolastica. Una prospettiva abbastanza diffusa in Europa è quella che fa dell'insegnante il paladino della valutazione formativa. Ma ciò produce un'enfasi così forte e distintiva rispetto alla valutazione sommativa, da rendere inconciliabili le due prospettive, nell'opinione dei più. In alcuni casi si sottolinea peraltro

come solo una valutazione condotta con strumentazione docimologica oggettiva, al limite anche indipendentemente dal lavoro svolto dal singolo insegnante in classe, può assicurare quell'affidabilità e quella rispondenza che è propria della valutazione sommativa. Sicché si conclude che bisogna di necessità far attraversare agli insegnanti il "deserto docimologico" della valutazione sommativa per liberarli dai "rischi di intuizionismo" diffusi nella valutazione scolastica tradizionale. Solo dopo tale lavoro mentale essi potranno realmente produrre valutazione formativa coerente. La conseguenza è che l'insegnante impegnato nel mettere a prova il lavoro formativo degli alunni finisce per ritenere il suo stesso lavoro di valutazione formativa come una mera risposta alle pressioni e alle interferenze create dalla valutazione razionale.

E' invece di tutta evidenza che in numerosi Paesi gli insegnanti non sono preparati a valutare l'apprendimento: organizzano poche situazioni di Valutazione Formativa, e pur chiacchierando di verifiche, di fatto preferiscono avvalersi di strumenti valutativi da somministrare a fine ciclo; strumenti invero di dubbia qualità e che non hanno alcun effetto formativo per gli allievi.

Una effettiva valutazione formativa esige, invece, **cambiamenti profondi nella pedagogia e nella didattica**; richiede metodi certificati di raccolta e di interpretazione delle informazioni prodotte dalla valutazione stessa; e sollecita cambiamenti nello stesso atteggiamento rispetto ai bisogni diversi che gli allievi rappresentano.

Laddove, poi, gli insegnanti privilegiano una valutazione scolastica di tipo sommativo, anche in questo caso il loro lavoro viene a trovarsi tra due fuochi, coincidenti con i due compiti essenziali che essi debbono comunque esercitare: quello di aiutare e quello di valutare.

Sicché ogni divaricazione tra valutazione formativa e valutazione sommativa appare sostanzialmente ideologica: entrambe sono richieste all'insegnante come aspetti complementari di un delicato lavoro compiuto in rapporto alla contestuale evoluzione di personalità, di cultura e di competenza dell'allievo.

Diversi sistemi scolastici optano per una combinazione eclettica di diversi generi e tipologie di valutazione, in particolare fra **valutazione esterna** (realizzata prevalentemente attraverso un servizio nazionale di Testing), **valutazione interna** (condotta dagli insegnanti e concludentesi in un giudizio da loro espresso sul profilo formativo raggiunto dai singoli allievi) e **certificazione finale** del profilo scolastico raggiunto. L'insegnante viene in questo caso invitato ad usare test o questionari prodotti a livello nazionale in aggiunta alle proprie specifiche attività di valutazione condotte in classe (siano esse di tipo sommativo o formativo). In questo caso è importante che egli conosca e sia partecipe delle strategie nazionali che presiedono - anche da un punto di vista tecnico - alla costruzione degli strumenti di valutazione esterna.

Va detto che tutto ciò vale più in teoria che in pratica. Capita sovente infatti

che i metodi e le procedure di valutazione interna adottati dagli insegnanti finiscono per non essere tenuti in alcun conto dalle strategie nazionali di valutazione esterna. Il che ha fatto nascere e mantiene irrisolto per la maggior parte dei Paesi che hanno adottato strategie sistematiche nazionali di valutazione esterna il problema di sapere quali competenze e abilità debbano avere gli insegnanti in materia di ricerca valutativa; quale affidabilità e validità abbia il lavoro di valutazione interna da essi comunque svolto; in che modo ottenere il loro consenso e la loro partecipazione allo sviluppo delle strategie nazionali di valutazione esterna. Non va infatti dimenticato che gli insegnanti sono, e si ritengono, prioritariamente responsabili dei risultati dell' apprendimento scolastico rispetto agli alunni e ai genitori piuttosto che agli standard nazionali di apprendimento.

Tuttavia il mix tra valutazione interna e valutazione esterna resta l'unica strategia verso cui si orientano in maggioranza i diversi sistemi scolastici. In questi casi, però, non ci si limita a promuovere un semplice addestramento aggiuntivo degli insegnanti circa le tecniche docimologiche di valutazione scolastica. Lo si ritiene anzi insufficiente e culturalmente pericoloso. Si considera invece che la padronanza in materia di valutazione scolastica degli insegnanti, oltre alla conoscenza esperta delle tecniche di osservazione, analisi valutativa e di elaborazione delle informazioni sia fondata su una solida padronanza delle strutture logiche e metodologiche delle materie di studio, nonché sia manifestamente capace di accedere ad un largo ventaglio di soluzioni didattiche e metodologiche. Inoltre essi hanno bisogno di poter contare su una Agenzia nazionale in cui sia prioritaria e costante la preoccupazione di tenere unite tanto le azioni a favore dell'innovazione curricolare quanto le procedure di valutazione esterna, sì che ricerca del curricolo e ricerca valutativa trovino un esplicito equilibrio nel coordinare reciprocamente le pratiche di Valutazione Formativa degli insegnanti con le campagne nazionali di valutazione sommativa o comunque di valutazione esterna promosse dalla medesima Agenzia.

### **3. Sistemi nazionali di valutazione e cambiamenti nel sistema scolastico**

Poiché, poi, nonostante tutto, la pratica corrente della valutazione formativa resterà debole, occorre sapere in anticipo e tener ben presente che il raggiungimento dell'equilibrio auspicato tra valutazione interna e valutazione esterna incontrerà difficoltà di ogni tipo, richiederà numerosi cambiamenti nelle abitudini di lavoro e impiegherà molti più anni di quanto si abbia oggi il coraggio di numerare, per attuarsi. Laddove, infatti, gli insegnanti sono stati coinvolti nelle pratiche di valutazione esterna di livello nazionale, il mix ottimale tra il lavoro delle agenzie esterne e le aree di responsabilità interna e diretta degli insegnanti risulta ancora difficile da raggiungere.

Insomma l'attivazione di sistemi nazionali di valutazione richiede cambiamenti significativi nell'azione, nelle abitudini di lavoro, nelle

competenze e nelle interazioni vigenti all'interno dei relativi sistemi scolastici.

Il principale cambiamento, intanto, consiste nel fatto che ogni nuova politica scolastica dovrà caratterizzarsi come azione di sistema. E si intende per tale, adottando la fattispecie in questione, una politica che induca azioni significative in aree collegate.

La prima ovviamente consisterà nell'aiutare gli insegnanti a riflettere sulla personale logica della valutazione che esplicano nel loro lavoro; nell'aiutarli ad identificare il loro bisogno reale di cambiamento; ad interiorizzare i cambiamenti accolti con l'intelligenza trasferendoli nella loro pedagogia, nel loro esercizio di ruoli, nelle loro funzioni scolastiche. E' altrettanto ovvio che occorre provvedere ad inondare il sistema scolastico di nuovi e raffinati strumenti di valutazione, in modo che gli insegnanti possano scegliere, e scegliendo usarli, e utilizzandoli partecipare e comprendere la logica reale degli standard formativi fissati a livello nazionale. Infine il diffondersi di uno stile sempre più professionale di utilizzo collegiale delle procedure e delle pratiche di valutazione formativa, obbligherà la valutazione esterna a configurarsi come ponderazione esterna dell'efficacia del lavoro degli insegnanti e delle scuole, non svalutando anzi priorizzando il ruolo della Valutazione Formativa interna come azione essenziale ad una scuola per la coesione sociale.

Una seconda correlata azione di sistema consisterà nell'aiutare politici e genitori dell'importanza di tener distinte valutazione formativa e valutazione sommativa, valutazione interna e valutazione esterna. Tale distribuzione è condizione di chiarezza, di libertà e di autonomia per gli attori del sistema scolastico. I politici in particolare tendono a ritrarsi da ogni coinvolgimento nel lavoro formativo degli insegnanti e delle scuole, in parte per mancanza di effettiva comprensione, in parte per il convincimento di poter promuovere standard nazionali più elevati sviluppando pressioni indirette ed esterne sulle scuole e sugli insegnanti. In questo modo, e contemporaneamente, essi evitano di "interferire" con il lavoro svolto in classe, ma rendendo pubblici i risultati delle campagne nazionali di valutazione dell'apprendimento essi possono informare l'opinione pubblica circa la produttività delle singole scuole e orientare le scelte scolastiche dei genitori. Il risultato di comportamenti siffatti ha però provocato (come testimoniato da numerosi esempi, il più illustre dei quali è quello della Gran Bretagna) una separazione insanabile tra le politiche di valutazione formativa o interna e quelle di valutazione sommativa o esterna, a detrimento di entrambe.

#### **4 . Una valutazione criteriale è essenziale ad ogni lavoro formativo**

Un approccio norma-dipendente nella valutazione formativa porta gli stessi allievi a distinguere le proporzioni di successo raggiunte nella realizzazione di compiti comuni. Questo produce effetti positivi anche su coloro che vi riescono meno, perché li spinge ad impegnarsi nel realizzare la maggior

quota di successo possibile. Un approccio criteriale si presenta, poi, di solito articolato secondo un set graduato di compiti, così che quanti, tra gli allievi, registrano minori guadagni nell'apprendimento raggiunto, si confrontano non rispetto alla totalità assoluta dei compiti assegnati, ma rispetto al livello di complessità dei compiti che sono riusciti a realizzare.

Ne consegue che la formazione del curricolo deve delineare una sequenza di risultati di apprendimento, attraversando i quali lo studente viene condotto a raggiungere i migliori risultati possibili (E' questo un punto già trattato a proposito di "coerenza verticale" del curricolo). A partire da ciò potranno essere stabiliti obiettivi e livelli personalizzati di studio e di apprendimento per ogni singolo studente, in relazione cioè al livello di successo che lo studente mostra di riuscire ad attingere; e ciò indipendentemente dal fatto che il suo lavoro e i suoi risultati scolastici si collochino al livello più alto della scala percentuale, o al più basso o in mezzo.

Certo il dover formulare per ogni curricolo la sequenza dei risultati di apprendimento obbliga a conciliare due registri diversi di ipotesi: quello relativo alla struttura concettuale e al valore formativo della singola disciplina, e quello relativo alla natura dell'apprendimento scolastico e della pedagogia. Il compito in sé è arduo, e richiede lo sviluppo continuo di **aggiornamenti epistemologici e scientifici** tanto sui contenuti di studio che sull'apprendimento; un continuo lavoro di ricerca sperimentale e applicata per testare gli strumenti valutativi e le tesi in discussione; la diffusione allargata di contributi originali.

La maggioranza dei Paesi che hanno adottato nuove politiche di riforma del curricolo e di valutazione scolastica hanno seguito questa strada. Adottando questo approccio, infatti, il sistema di valutazione nazionale (o di valutazione esterna) deve risultare altamente differenziato. Deve cioè essere in grado di dire non quanti o quali studenti abbiano raggiunto il 10% o il 90% dei risultati scolastici attesi, ma a partire da quali livelli ed in che modo essi sono riusciti a raggiungere l'80% (per esempio) dei risultati di apprendimento stabiliti. In questo modo si evitano facili esclusioni di scuole e di studenti, marcandole altrimenti come fallimentari. Se riguardati, poi, dal punto di vista della necessità di assicurare che ogni risorsa umana possa prepararli ad un apprendimento lungo tutta la vita, tanto il controllo del profitto scolastico quanto ogni forma di certificazione hanno senso e valore solo e solo se producono informazioni utilizzabili direttamente dall'individuo come base di successo o di competenza su cui un apprendimento successivo può costruire ciò che torna davvero utile per lui.

Al contrario, ogni informazione sui risultati di apprendimento di uno studente che lo esclude da una "corsa per la vita" si traduce in "nessuna informazione significativa" per lui, ovvero in demotivazione. I tassi di dispersione scolastica sono lì a confermarlo. Certo il mix ottimale di combinazione tra valutazione nazionale esterna e valutazione formativa realizzata dalla scuola, nel determinare standard di qualità, è duro da trovare. Esso di solito rappresenta il risultato di un incontro di tradizioni culturali, della pubblica stima guadagnata nel Paese dalle scuole e dagli

insegnanti, come anche di meri fattori tecnici o amministrativi. E' evidente che al prevalere o al mancare di qualcuno di essi, la combinazione risulterà sbilanciata per un verso o per l'altro.

## **5. Metodi di analisi e tecniche di rilevazione per la valutazione esterna**

Le strategie di valutazione esterna possono, inoltre, acquisire validità adeguata rispetto agli scopi dichiarati solo se possono contare su molto tempo e se sviluppano un ventaglio sufficientemente ampio e articolato di metodi di analisi e di tecniche di rilevazione. A questo riguardo buoni esempi possono ritrovarsi nei nuovi metodi esplorati negli USA, denominati "valutazione delle performance", come anche il largo ventaglio di tipi di esame o di indagini sull'apprendimento sviluppate in Gran Bretagna. Va ricordato tuttavia che alcuni di essi sono risultati troppo costosi, si da sollevare la questione circa quale risorsa valutativa sia più opportuno utilizzare. Non va infine sottovalutato il fatto che la maggior sfida che viene posta alle analisi valutative consiste nel risolvere problemi di affidabilità e di generalizzabilità per l'area delle cosiddette valutazioni di "performance" o "autentiche", specialmente lì dove le strategie di valutazione esterna cercano di utilizzare le valutazioni prodotte dagli insegnanti in classe a scopi sommativi.

Metodi di valutazione esterna possono essere usati in vari modi per promuovere la comparabilità degli standard formativi tra scuole diverse.

In Nuova Zelanda vengono somministrati test ai bambini fin dal loro primo ingresso a scuola, e comunque ad ogni passaggio da un livello scolastico a quello successivo. Analogamente si opera in Scozia, dove sono state create banche di items a cui gli insegnanti possono liberamente attingere per testare e calibrare i propri giudizi di merito sull'apprendimento in classe dei loro allievi. La Francia ha introdotto, per tre aree di apprendimento, test diagnostici cui vengono sottoposti tutti gli alunni all'età di 8, 11 e 15 anni all'inizio dei rispettivi anni scolastici: le informazioni prodotte da queste "campagne nazionali di valutazione" vengono intese e utilizzate come stimolo e come guida agli insegnanti nell'adattarsi alla nuova classe che incontrano, sebbene la ricerca mostri che molti insegnanti incontrano grande difficoltà nel lavorare con la vasta massa di dati, di problemi e di dubbi che i test rivelano. In Germania l'incombere del passaggio alla scuola media o al Ginnasio provoca spesso un grande stress psicologico negli allievi delle ultime classi, ed è in atto un acceso dibattito sulla utilità effettiva del Testing applicato ad alunni minori di 16 anni.

Gli studi empirici, infine, fin qui condotti sull'impatto sociale della valutazione esterna revocano in dubbio l'affidabilità e l'accuratezza delle decisioni che poggiano sulle sue analisi, stimando anzi che i risultati dei test riflettono piuttosto una frazione delle abilità realmente richieste dalla scuola.

Per quanto si voglia ritenere responsabili gli insegnanti e le scuole dell'apprendimento dei loro allievi, tale responsabilità si estenderà solo a ciò che viene offerto nelle circostanze che essi possono controllare. Se allora

un'indagine nazionale mostra che le prestazioni di una certa classe difettano oltre una certa soglia, allora di ciò dovrebbe essere ritenuto responsabile il livello centrale delle politiche scolastiche, piuttosto che la singola scuola. Un argomento simile potrebbe essere applicato anche alla formazione iniziale e all'aggiornamento degli insegnanti. Gli esempi invero dimostrano la difficoltà e in fondo l'opinabilità di argomenti che puntano a dimostrare o che gli insegnanti sono i veri responsabili dei fallimenti dei loro allievi (perché avrebbero potuto lavorare di più o con maggiore coscienza), ovvero che responsabili sono le politiche scolastiche centrali per l'inadeguatezza della formazione assicurata agli insegnanti. La verità è che i dati sulle prestazioni degli allievi non forniscono alcuna soluzione reale ai vari dibattiti sull'argomento. Ciò che invece appare essenziale è di non scaricare sui risultati delle analisi il peso di decisioni che invece resta tutto politico e sociale.

E poiché non si può né discutere né decidere senza disporre di basi di conoscenza, è urgente organizzare una raccolta accurata di dati e informazioni tra loro complementari, attuate sia attraverso l'investigazione e l'uso di indicatori e di analisi statistiche, sia attraverso lo sviluppo congiunto di analisi qualitative e di casi di studio per illuminare meccanismi e processi in modo differenziato. E' soprattutto necessario riuscire a fornire un senso alla complessità delle azioni e delle relative interdipendenze, sviluppando in tutti gli attori il desiderio di distillare dalle analisi autentici "insight".

C'è bisogno dunque di effettive strategie per lo sviluppo di un **programma comprensivo di valutazione**. Esso richiede studi sistematici per realizzare un'architettura integrata delle metodologie di analisi in grado di coniugare tanto la raccolta di dati quantitativi - in particolare sulle prestazioni degli allievi - quanto di dati qualitativi sulle reazioni e sulle opinioni di insegnanti, genitori e ragazzi. Certo i governi privilegiano la valutazione sommativa e quantitativa dei risultati, e in alcuni casi un più ampio programma di valutazione: per avere certezze sulla qualità della loro offerta formativa, sull'efficacia dei loro sforzi per migliorare gli standard di efficienza dei loro sistemi, nonché sulla rilevanza di questi ultimi rispetto al panorama dei bisogni locali e nazionali dei cittadini. Tuttavia è proprio il significato attribuito ad alcuni temi come qualità, standard e rilevanza ad essere ambiguo e soggetto a cambiamento continuo.