

**Modelli e pratiche di valutazione:
dall'osservazione alla verifica**

Fiorino Tessaro

2.1 LA PLURALITÀ DELLE ATTIVITÀ VALUTATIVE

Ogni approccio teorico e metodologico alla valutazione riconosce la **coesistenza di più attività valutative**, ma in sostanza ne assume una sola come prioritaria e determinante rispetto alle altre:

- chi adotta un approccio sperimentale tende **verificare le ipotesi**,
- chi predilige un approccio statistico enfatizza **le relazioni di misura** dei risultati,
- chi valuta per decidere ha bisogno di **basi informative**,
- i fenomenologi fanno **emergere i processi** che accadono nella molteplicità dei punti di vista,
- chi parte da un approccio socio-relazionale tende a **raccogliere le valutazioni** degli interessati anziché esprimere la propria,
- i propugnatori dello sviluppo organizzativo enfatizzano l'**empirismo analitico**, e così via.

Anche nella scuola, ogni docente fonda le proprie pratiche valutative su modelli, ma a differenza degli approcci teorici, *i modelli personali risultano più **eclettici** che specialistici, più **confusi** che complessi, senza dubbio meno rigorosi, ma anche più **flessibili** e **adattabili** alle realtà quotidiane.*

L'insegnante non deve essere un teorico della valutazione, ma deve sapere perché valuta, deve prefigurare i processi che le sue richieste attivano nella mente dello studente, deve essere consapevole dell'impatto formativo (ed emotivo) della valutazione.

L'imperativo della riflessività e della consapevolezza è d'obbligo: **chi valuta deve riconoscere la coerenza tra le azioni messe in atto per valutare e gli obiettivi che ha posto alla sua azione valutativa.**

Abbiamo raccolto in sei tipologie l'insieme delle operazioni che compongono il valutare:

- a) l'accertamento,
- b) il controllo,
- c) la verifica,
- d) la valutazione,
- e) il monitoraggio,
- f) la metavalutazione.

Sono attività concettualmente distinte ma il loro aggrovigliarsi sia nella ricerca valutativa che nella prassi formativa può portare ad interpretazioni estremamente soggettive, a causa di incomprensioni comunicative e di

sovrapposizioni connotative. (In altri termini: c'è molta confusione, sia nella ricerca accademica che nei consigli di classe).

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 inoltre un problema di **diversità di formazione e di esperienza**: alcuni ambiti disciplinari prediligono analisi quantitative e perciò considerano concluso il valutare con la misurazione dei risultati, altri ambiti, più sensibili alla complessità, al sentire soggettivo, alla riflessione personale, tralasciano completamente la misurazione per dedicarsi alle valutazioni qualitative; ed infine c'è un problema di **preparazione professionale alla valutazione**: sono molto pochi, infatti, gli insegnanti che adottano procedure riflessive di metavalutazione, che controllano la validità delle azioni, comprese quelle valutative, da loro stessi attivate.

Molte valutazioni per una piccola cosa

Per comprendere l'articolazione e il senso delle diverse attività valutative, 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 qualche moneta. Naturalmente se mettevo la mano in tasca, anche senza un obiettivo preciso, trovavo comunque quei soldi (accertamento spontaneo), non necessari, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione. D'altro canto, quella mattina, a differenza del solito (controllo), prima di uscire non ho controllato se avevo con me il portafoglio: mi accorgo di averlo dimenticato a casa, e gli unici soldi a mia disposizione sono quelli che ho in tasca.

A questo punto mi chiedo se sono sufficienti quegli spiccioli per l'acquisto di una penna: se non ho particolari pretese (condizioni), dovrebbero bastare (ipotesi). Chiedo al cartolaio e nella sua risposta trovo conferma (verifica). Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono quelle monete le identificano in modo univoco e grazie a loro possono progettare un adeguato acquisto.

Eppure anche poche monete, con un preciso "valore economico", seppur modesto, sono vissute ed interpretate (valutazione) in modo soggettivo: tra un prodigo ed un avaro, tra un pensionato sociale e un ricco industriale, tra un adulto e un bambino, esse rivestono sensi e significati 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 anche pochi spiccioli possono rivestire molta importanza, certamente superiore a quella riservata loro quando ho a disposizione molti soldi.

Periodicamente, infine, accanto al controllo della mia situazione economica (monitoraggio), è opportuno che svolga una riflessione sulla coerenza e sulla pertinenza dei miei comportamenti negli acquisti o, più in generale, sull'importanza che attribuisco al denaro: in questo caso sto attivando un processo di metavalutazione.

In conclusione, se persino pochi soldi riescono a muovere una serie di attività progettuali e valutative, di processi di pensiero e di analisi, si può

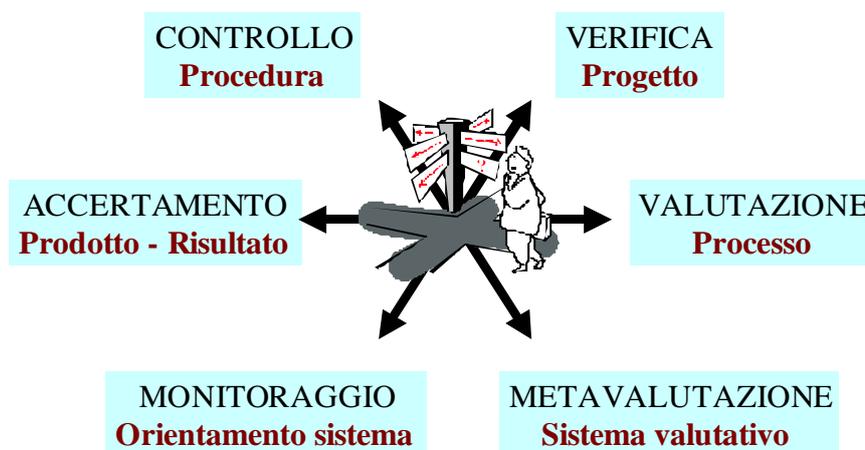
ragionevolmente supporre che la valutazione di un intervento formativo richieda azioni e processi almeno altrettanto articolati e funzionali.

2.1.1 Le attività valutative coesistono, il loro studio è sequenziale

Quali relazioni intercorrono tra le diverse attività valutative? Si sviluppano in modo autonomo o sono collegate l'una all'altra? E se sono collegate, quale rapporto esiste tra loro: si succedono l'una dopo l'altra in modo sequenziale o si determinano reciprocamente?

È difficile separare in modo netto le attività valutative: spesso mentre si effettua una verifica si continua l'accertamento, o mentre si rilevano dei dati già li si sistema entro un quadro valutativo predeterminato, per un controllo occasionale o per un monitoraggio. 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:

Gli oggetti della valutazione



- a) Dapprima, con l'accertamento, si **osservano** le situazioni di apprendimento e di insegnamento, 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** (v. § 2.2);
- a) esistono anche **procedure**¹ in ambito didattico che vengono normalmente attivate e conseguentemente **controllate**, rilevando lo stato

¹ Per procedura si intende la sequenza dei passi nello svolgersi di un'azione predeterminata o di un progetto. Nella scuola si mettono a punto diversi progetti (in tutti gli ambiti disciplinari, trasversali e per il sostegno individuale): tutti i progetti dovrebbero essere valutati in sé, nel loro

- della procedura (con misure o con descrizioni) in determinati momenti cruciali o nei suoi passi fondamentali (v. § 2.3);
- b) successivamente, si *confrontano i dati emersi* (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni) *con le ipotesi* e i traguardi prefissati dal progetto didattico, o con gli standard qualitativi della procedura controllata. Questa attività comparativa è la **verifica**, che produce **risultati ordinati per livelli** (v. § 2.4);
 - c) ma i dati emersi non sono soltanto verificati, vanno anche interpretati rispetto ai processi individuali di sviluppo, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale **interpretazione** si otterranno informazioni significative sui modi personali di apprendere o di insegnare, 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 **metavalutazione** si procederà al *controllo riflessivo delle strategie*, delle tecniche e degli strumenti utilizzati in tutte le fasi precedenti;
 - e) alcune attività, sia di insegnamento che di apprendimento, possono essere sottoposte periodicamente a valutazione: in tal caso si utilizzano tecniche di **monitoraggio**, mediante le quali si analizza *lo stato di un sistema sulla base di indicatori precedentemente fissati*.

In una visione sequenziale qui si concluderebbe la progressione delle attività valutative: in realtà *il processo valutativo continua "a spirale"* comprendendo contemporaneamente tutte le tipologie di attività, dove ciascuna ingloba e dipende dalle precedenti all'interno di una visione sistemica più ampia, dove i risultati "in divenire" delle precedenti fungono da input e determinano le attività successive.

2.2 L'ACCERTAMENTO E IL PROBLEMA DELL'UNITÀ DI MISURA

L'accertamento consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad attenta *osservazione, a rilevazione e registrazione sistematica, quando possibile a precisa misurazione e, in ogni caso, a stima accurata*. Il compito dell'accertamento è di rappresentare una realtà nel modo più fedele possibile.

Che cosa accerta un insegnante quando sta interrogando allievo? Che cosa può e che cosa deve osservare? Tra tutto ciò che osserva, che cosa può rilevare, estrapolare? Con quali strumenti? Come elabora i dati raccolti?

2.2.1 Primo: imparare ad osservare

Il processo di osservazione è basilare alla costruzione delle attività valutative. Quali sono gli elementi salienti di tale processo? M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 6-9) ne indicano alcuni che riportiamo in sintesi:

farsi (per poterli modificare in itinere); non si dovrebbe attendere l'esito negativo per dichiarare il loro fallimento.

- a) **Osservare** è un processo, situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le sensazioni, ma le **organizza**. L'osservazione, quindi, implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'**attenzione**, di **confronto**, di **giudizio**, il tutto guidato da un'**intenzione**. *L'osservazione è un processo intellettuale, spinto da disposizioni di ordine cognitivo e affettivo allo stesso tempo.*
- b) Osservare delle situazioni vuol dire *concentrare la propria attenzione sui soggetti che vi sono impegnati, cioè analizzare l'**interdipendenza** dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni.*
- c) L'osservazione, che si traduce nell'intervento interpretativo di un soggetto sul suo ambiente circostante, *è legata all'**immagine** che egli ha di se stesso, alla **rappresentazione** che egli ha del contesto e degli altri, alla rappresentazione che gli altri hanno di lui e del contesto².*
- d) La procedura di osservazione può essere così definita: **l'osservazione è un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati**. *La **selezione dei dati** può essere funzionale ad una ipotesi o all'obiettivo dell'analisi. La **strutturazione dei dati** consiste nel loro ripartirli in categorie e classificarli secondo criteri di equivalenza.*
- e) La procedura di osservazione può essere rappresentata, in altro modo, considerando tre fasi: operazione di identificazione dei fatti, costruzione di una rete di relazioni tra i fatti, interpretazione.

Il docente non deve semplicemente chiedersi "*che cosa*" osservare, ma prima di tutto **perché** deve osservare, a quale scopo? Sono diverse le funzioni attribuite all'osservazione, e ciascuna converge su specifiche attività valutative. L'osservazione con funzione **descrittiva** è quella più neutrale ed è adatta per l'accertamento o per il monitoraggio; con la funzione **formativa** si osserva per **agire sulla situazione** osservata e si agisce per formare (col medesimo obiettivo della *valutazione formativa*); con la **funzione valutativo-sistemica** si entra nella seguente spirale: *si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire*; la funzione **euristica** (o *osservazione invocata*) punta a far emergere ipotesi pertinenti da sottoporre successivamente a controllo; la funzione di **verifica** (o *osservazione provocata*, attraverso uno stimolo-domanda) presenta lo scopo di verificare o di falsificare un'ipotesi.

L'osservazione del docente dovrà essere allo stesso tempo approfondita ed essenziale: egli **potrà osservare molti** elementi, tra questi **coglierà solo quelli** salienti e funzionali alla comprensione del processo formativo, e, tra questi ultimi, **annoterà quelli che permettono una rapida** registrazione. L'insegnante dovrà, quindi, dotarsi di una struttura di **organizzatori dell'osservazione**, per recepire le caratteristiche e le proprietà degli apprendimenti, per differenziare e tenere sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva.

² Questo punto vale sia per l'allievo che per l'insegnante. L'insegnante che valuta deve essere consapevole delle proprie rappresentazioni mentali.

2.2.2 Spontaneità o intenzionalità

In base alle modalità di osservazione possiamo ritrovare due tipi di accertamento: intenzionale o spontaneo.

L'accertamento intenzionale si ha quando l'osservatore "si interroga" in modo esplicito sui processi analizzati³; **l'accertamento spontaneo** si ha quando i fatti "parlano da soli" e, in questo caso, la posizione dell'osservatore è di puro ascolto⁴.

Con l'accertamento intenzionale, attraverso tecniche di osservazione sistematica, le operazioni di rilevazione e misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare (indicatori e soglie), quando e dove cercare (in tempi/durate e spazi/luoghi predefiniti). Le fasi fondamentali dell'accertamento intenzionale sono:

1. **l'osservazione sistematica**⁵ delle situazioni, dei comportamenti, delle azioni;
2. la **rilevazione e la registrazione delle caratteristiche significative** (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e dei *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),
3. la **descrizione** delle informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),
4. la **misura** degli elementi quantitativi, **individuando i differenziali** (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri.

Lo strumento per rilevare le caratteristiche, sia comportamentali che relazionali, delle persone coinvolte nelle situazioni formative, siano esse studenti o insegnanti, è la **griglia per l'osservazione sistematica** (M. Postic e J.M. De Ketele, 1993). 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).

È chiaro che l'accertamento intenzionale rientra a pieno titolo tanto in una logica procedurale come nella fase di controllo, quanto in una logica progettuale come nella fase di verifica. Ma mentre nella procedura si controlla se e come un passo è stato effettuato, e nel progetto si verifica se e come un obiettivo è stato raggiunto, nell'accertamento intenzionale ciò che si osserva viene confrontato con l'unità di misura prefissata.

³ Per es. sono intenzionali questi accertamenti: quanti studenti hanno utilizzato la tecnica di studio indicata? Quanti hanno portato il materiale richiesto? Quanti hanno risposto positivamente alla domanda 4?

⁴ Per es. sono spontanei gli accertamenti che riguardano queste domande: come mai oggi la classe è particolarmente turbolenta? Perché gli studenti sono intervenuti in questo modo? Quali processi mentali (o sociali) hanno messo in atto?

⁵ M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 65-69) collocano l'osservazione sistematica tra le tipologie riservate alla ricerca sperimentale classica. In quest'ottica, il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da parte di altri ricercatori. Gli autori indicano, tra le qualità necessarie per l'osservazione sistematica, la pertinenza, che si riferisce a ciò che il ricercatore vuole osservare e all'obiettivo della sua ricerca, la validità, che analizza un accordo tra l'osservazione reale e l'obiettivo dell'osservazione, l'affidabilità, ossia la ripetibilità dei procedimenti, la trasferibilità che consiste nel delimitare la generalizzazione dei metodi utilizzati nella ricerca.

L'accertamento spontaneo, a differenza di quello intenzionale, rientra in una logica di processo; il suo compito, infatti, è di **rilevare l'imprevisto**, la novità, ciò che esce gli schemi. Lo scopo dell'accertamento spontaneo è di consegnare alla valutazione gli interrogativi di sviluppo per le azioni didattiche e formative. L'inatteso è molto importante; spesso viene sommariamente stigmatizzato come un errore, frutto dell'ignoranza o del mancato studio; ma non è sempre così: *talvolta può risultare frutto della creatività, dell'originalità, del pensiero produttivo divergente*⁶. Perciò l'imprevisto va rilevato e accuratamente ponderato poiché, per migliorare l'efficacia formativa, esso può mettere in crisi il progetto didattico, chiedendone modifiche o adattamenti.

Tra gli strumenti (in calce alla pagina iniziale del corso nel sito) propongo alcune griglie di osservazione utilizzate in situazione di tirocinio.

2.2.3 Che cosa misurare?

Il fatto che l'accertamento spontaneo riguardi i processi formativi non significa che un processo, nella sua complessità olistica, si possa misurare. Si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche, e sulla base della presenza o meno di quelle proprietà, si potranno inferire (su ipotesi) elementi di qualità di quel processo. Le misure provenienti dall'accertamento, accompagnate da descrizioni e narrazioni, **affinano la stima** verso una rappresentazione realistica del processo formativo.

Gli strumenti di misurazione e di calcolo per l'accertamento si basano su modelli matematici e statistici così come vengono usualmente applicati alle scienze umane e sociali; in questo senso è opportuno ridisegnare il ruolo pedagogico e formativo specifico di strumenti come test o questionari nati e inventati nella ricerca psicologica o sociologica. In altre parole, gli strumenti o, meglio ancora, le loro indicazioni metodologico-operative possono anche provenire da altre scienze (o dall'integrazione disciplinare), ma **se usati nell'accertamento di eventi formativi, essi devono primariamente rispondere a scopi formativi, e non a motivazioni di ricerca psicologica o sociale.**

Il pericolo maggiore per l'accertamento è quello di considerarsi in sé esaustivo (questo rischio è comune a tutte le attività valutative), e in questo caso esiste la possibilità di lasciarsi avvolgere dalle **spire ingannatrici dell'oggettività dei numeri**: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta*. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di rilevazione e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo se preceduti da analisi sistemiche qualitative e da opportune contestualizzazioni del loro utilizzo.

⁶ L'imprevisto è importante, dal punto di vista formativo, anche se non è frutto di studio e di riflessione da parte degli studenti. Le risposte degli studenti possono essere casuali, azzardate, "sparate": in ogni caso possono essere un buon punto di partenza per iniziare a ragionare (e con il ragionamento e la discussione si possono trovare elementi di interesse "formativo" anche nelle sciocchezze).

In conclusione, l'accertamento si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo.

2.3 IL CONTROLLO E IL PROBLEMA DELLA MISURA DELLA QUALITÀ

Il termine controllo, sia in ambito internazionale che nelle analisi nazionali, si presenta con ventagli semantici alquanto articolati, e può pertanto dare adito a distorsioni comunicative se non è adeguatamente definito a priori.

In questa sede definiamo il controllo come quell' **attività valutativa deputata alla determinazione dello stato di una procedura nelle sue fasi applicative**. Lo scopo del controllo è la *regolazione* dei processi reali qualora si distanzino, oltre determinate soglie, dagli stati previsti della procedura o del piano di lavoro. Da questo punto di vista non è difficile immaginare come il controllo sia determinante in tutte le attività formative organizzate secondo *iter algoritmici*; tali attività, a motivo della loro complessità, per un verso necessitano di segmentazioni e di conseguenti valutazioni alla conclusione di ogni segmento, e per l'altro necessitano di attribuzione di responsabilità e di conseguenti valutazioni relative agli specifici compiti.

Un esempio significativo di controllo delle procedure si può ritrovare nei **progetti di sviluppo della qualità delle istituzioni scolastiche**: sono progetti che puntano a migliorare la qualità del funzionamento, anche dal punto di vista della produttività didattica dell'intera scuola. Attraverso questi progetti⁷, la scuola cerca di:

- semplificare le procedure, snellirle e sburocratizzarle;
- rendere sempre più trasparente, riproducibile, documentata e accessibile ogni attività svolta;
- consentire una migliore partecipazione delle componenti scolastiche alla gestione dell'intera scuola, nelle sue attività fondamentali;
- liberare energie e risorse, prima disperse in attività poco significative, e comunque inutilmente ripetitive;
- avviare un sistema di rilevazione dei difetti e degli inconvenienti, in grado di garantire il massimo di rapidità e di efficienza degli interventi correttivi;
- individuare i punti di forza e di eccellenza, così come punti di attenzione e di criticità, avendo come fattore di riferimento la soddisfazione delle attese degli utenti (studenti e famiglie), espresse attraverso il sistematico ricorso al loro coinvolgimento diretto e alla consultazione,
- definire con precisione i fattori di qualità della vita scolastica, così come sono vissuti da parte dell'utente del servizio scolastico;

⁷ Sono molteplici le tipologie di progetti/procedure avviati dalle scuole. Es. tipologie cognitive: progetto lettura, settimana della scienza, olimpiadi della matematica, corsi di recupero, attività di approfondimento, arricchimento dell'offerta formativa, assistenza e tutorato agli studenti, potenziamento cognitivo, ecc. Es. tipologie socio-relazionali: progetto star bene a scuola, progetto giovani, prevenzione droga, AIDS e sessualità, educazione alla salute, autostima, ecc. Non è sempre agevole distinguere nettamente l'orientamento cognitivo o sociale o personale di un progetto/procedura: è sufficiente pensare ai viaggi di istruzione e alle gite scolastiche.

- misurare, per questi fattori di qualità il grado di equilibrio nella soddisfazione di studenti, genitori ed insegnanti, in rapporto alle loro attese circa il livello delle prestazioni rese dalla scuola;
- costruire, in base ad una scala di priorità, i diversi fattori di qualità di una politica formativa mirata al sistematico miglioramento del livello di prestazione del servizio.

2.3.1 Ma quale qualità?

A dispetto della terminologia (sistema qualità, controllo di qualità, qualità totale, ecc.), le metodologie utilizzate in ambito di controllo risultano essere per lo più quantitative e corrispondenti a standard statistici, numericamente espressi. Una delle preoccupazioni più sentite in questi sistemi di controllo è quella relativa alla prontezza nella segnalazione di malfunzionamenti, di disguidi, di inosservanze delle norme, di inceppamenti organizzativi; e l'efficacia dell'intervento correttivo è strettamente dipendente dalla tempestività della diagnosi. In realtà il vero punto critico sta proprio nel decidere che cosa correggere: raramente i processi formativi si lasciano curvare e riorientare per adeguarsi alle procedure, agli iter prefigurati; d'altro canto anche le procedure, in genere frutto di consuetudini consolidate, si presentano rigide e difficilmente modificabili. Pertanto, tra regole procedurali e gestione dei processi reali, viene a determinarsi un percorso a tratti schizoide, a causa di incomprensioni, di sottintesi, di aggiustamenti precari.

(Le tematiche inerenti il controllo saranno approfondite nel modulo 6, nell'ambito della valutazione del sistema formativo, delle professionalità, dell'autoanalisi scolastica)

2.4 LA VERIFICA E IL PROBLEMA DEGLI OBIETTIVI INSIGNIFICANTI

Verificare significa *controllare se un'ipotesi è vera o meno*, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) *con i risultati ottenuti dall'accertamento e dal controllo operativo*. "Il nucleo concettuale ... 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, p. 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 predispone 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 potenza il **progetto formativo** (che comprende e coniuga il **progetto di maturazione** - attivato dall'allievo - e il **progetto didattico** - attivato dall'insegnante).

La verifica viene intesa come progressivo approfondimento comparativo tra a) il progetto e b) i risultati che si suppongono raggiunti con l'attivazione di quel progetto.

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,
- la corrispondenza tra processi reali e fasi di una procedura,
- 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)* nella specifica situazione in cui andrà ad applicarsi, con l'analisi delle condizioni, delle risorse e dei vincoli.
- verifica di *coerenza applicativa* del progetto (*durante*), ai fini di apportarne eventuali modificazioni, che si rendono necessarie da mutamenti delle condizioni in itinere o da verifiche intermedie.
- verifica del *divario* tra obiettivi e risultati (*alla conclusione*) allo scopo di valutare l'efficacia complessiva del progetto.

Poiché la verifica risponde direttamente alla progettazione (*si verifica solo ciò che è stato progettato*), tutti i progetti che si attivano nella scuola vanno sottoposti ad opportune verifiche. In particolare devono essere sottoposti a verifica:

- il piano dell'offerta formativa, redatto dal collegio dei docenti,
- le programmazioni annuali, elaborate dai Consigli di Classe,
- i progetti didattici, predisposti dai singoli docenti.

Con le stesse modalità vanno verificati i progetti individualizzati (per i soggetti in situazione di handicap o in gravi difficoltà di apprendimento) e i progetti trasversali o interdisciplinari.

I progetti didattici fungono da connettori tra le verifiche degli insegnamenti e quelle degli apprendimenti. In altre parole, **un progetto didattico dovrebbe porsi sia degli obiettivi di insegnamento, sia degli obiettivi di apprendimento**: i primi si verificano in funzione della fattibilità del progetto e della coerenza applicativa, i secondi si verificano comparandoli ai risultati raggiunti dagli allievi. Purtroppo, le **prove di verifica**, che vengono attivate nella scuola, definiscono "se e quanto" un soggetto ha appreso sulla base della prova stessa, senza alcuna comparazione con ipotesi predefinite.

Se, e soltanto se, i criteri di verifica sono stati predisposti in sede di progettazione, esplicitati agli studenti e trasparenti nel farsi delle azioni, *si potrà dai risultati, e dalle comparazioni diacroniche tra risultati, inferire la probabilità e l'evoluzione* dei processi formativi e di apprendimento.

Fintantoché la programmazione d'inizio anno rimane un mero atto burocratico, con elenchi di obiettivi senza significato progettuale, la verifica sarà vissuta, da chi la subisce, in modo angosciante e vessatorio⁸. Obiettivi

⁸ C'è chi sostiene che la scuola secondaria, con la sua specifica funzione di selezione delle competenze, debba abbandonare il *maternage* protettivo della primaria e abituare gli studenti alle

banali e insignificanti rendono inutile ogni verifica; come sostiene R. Thom, ***"ciò che limita il vero non è il falso ma l'insignificante"***.

In conclusione, se la verifica è la comparazione analitica tra le potenzialità iniziali e le condizioni in uscita, tra le ipotesi di fattibilità ed i risultati effettivamente raggiunti, è possibile comparare un progetto con la sua implementazione reale? Per fornire una risposta almeno parzialmente affermativa è necessario uscire dalle strette maglie concettuali, di impronta comportamentista, veicolate dalle tradizionali prove di verifica: con queste non si può verificare un intero progetto ma soltanto singole performances. Il progetto può essere verificato mettendo in relazione, sincronica e diacronica, i risultati via via raggiunti con le ipotesi progettuali che prevedevano l'accadere di quei risultati.

Qui emerge il rischio più grave della verifica come attività valutativa a se stante: *pensare di poter verificare tutto significa supporre di poter progettare tutto e quindi di poter prevedere tutto*, ma questi deliri sono fortunatamente negati dalla natura stessa dei processi.

Approfondimento:

Misurazione e valutazione: due operazioni (con)fuse insieme

di Monica Nanetti

.....

Didattica e valutazione sono l'una concausa ed effetto della qualità dell'altra: una buona didattica richiede un continuo flusso di informazioni affidabili (a questo termine dobbiamo porre attenzione) sulla cui base assumere decisioni pertinenti, efficaci ed efficienti. La valutazione svolge quindi la funzione essenziale di regolatore dell'intero processo formativo. È necessario fare a questo punto una precisazione che risulterà essere meno banale e ovvia di quella che può apparire. Nel mondo della scuola i termini misurazione e valutazione sono due funzioni che vengono spesso (con)fuse insieme.

Misurare è quantificare, attribuire un punteggio secondo certi parametri; valutare è, al contrario, attribuire un valore secondo criteri di giudizio, è, cioè, una connotazione nel campo del giudizio, ove si valuta oltre alla sfera cognitiva anche la sfera affettiva, psicologica della persona nella sua interezza. L'oggetto della misurazione è l'obiettivo che lo studente deve raggiungere.

difficoltà e ai rigori delle verifiche che "la vita continuamente impone". Il parere di chi scrive è che se la scuola intende sviluppare padronanze connesse alla competizione, all'affrontare situazioni frustranti, a prendere decisioni in situazioni di incertezza, tutto ciò va fatto (dopo averlo definito nel Piano dell'offerta formativa) mettendo in atto le opportune strategie didattiche e metodologiche, senza che tali padronanze siano mascherate da prove di verifica. Non solo. Poiché si perseguono obiettivi di natura sovradisciplinare (competenze relazionali, comunicative, funzionali all'autonomia personale e alla responsabilità degli studenti), le azioni attivate dalla scuola e i relativi risultati negli studenti dovranno essere monitorati, verificati e valutati.

La valutazione è invece un giudizio che parte dalla misura dell'apprendimento. Riguarda la persona dello studente, ne analizza la storia, il progresso nel percorso di apprendimento.

I due meccanismi sembrano essere separati ma nella pratica non lo sono e in questo modo pongono il problema dell'oggettività e dell'attendibilità dell'intero processo.

Di fronte a una prova dello studente - scritta o orale, strutturata o non strutturata - si compiono due distinte operazioni: in un primo momento si raccolgono e registrano dati. Può essere ovviamente misurato solo ciò che si manifesta, ciò che può essere posto sotto osservazione.

Si procede poi alla valutazione di quanto si è misurato, si esprime un giudizio che deve fare riferimento necessariamente a una scala di valori. Occorre valutare il comportamento dell'allievo in relazione ai parametri cognitivi, ma anche secondo atteggiamenti individuali e interpersonali. Quali sono questi parametri? Possono essere, ad esempio, quelli di stabilire se l'allievo è capace di interessarsi, partecipare, socializzare, organizzarsi-organizzare, esercitare leadership, applicare, analizzare, produrre, autovalutarsi.

Una volta stabiliti tali parametri e indicato l'obiettivo da verificare, lo strumento di misura dovrebbe essere tale da rendere la misura indipendente da ogni valutazione soggettiva dell'insegnante. Ma il condizionale è d'obbligo e la questione pone seri interrogativi che sono importanti per la funzione docente.

Come avviene la misurazione a scuola, in realtà?

Nella concezione classica della didattica ci sono due momenti fondamentali:

a) la trasmissione delle conoscenze;

b) il controllo del profitto: correggere un compito, ascoltare un'interrogazione, attribuire un voto.

Analizziamo il rito della prova orale.

"Nell'interrogazione - osserva Petter - c'è una rigida suddivisione dei ruoli, fatto di per sé non criticabile, che si potrebbe schematizzare così:

A: l'insegnante pone la domanda

B: l'alunno risponde

C: l'insegnante giudica la domanda

D: l'alunno attende il giudizio"

All'insegnante viene assegnata una toga da giudice, che spesso indossa arbitrariamente ma che appare tante volte anche scomoda; l'alunno ottiene il ruolo dell'imputato più o meno favorito dalla clemenza della corte. Da che cosa deriva questa clemenza? Dai meccanismi denominati effetti di distrazione, quali l'effetto alone e l'effetto di contrasto.

Il più famoso è la sindrome di Pigmalione, che consiste nel nutrire attese pregiudiziali che inducono e provocano certe risposte e non altre. Il più classico, nel mondo della scuola, è l'effetto stereotipia: ci si fa un'opinione su un allievo i primi giorni dell'anno e, forti di questo imprinting iniziale, si è poco disponibili a modificarla. Per cui se un alunno va inspiegabilmente bene in una prova, quando per tutto l'anno si è trascinato sull'orlo della sufficienza, non è perché ha studiato, ma, il novantanove per cento delle volte, è perché ha copiato.

Tornando alla nostra interrogazione, la sua validità nel campo della misurazione è pari alla sua incongruenza. Una delle definizioni più gustose che ne siano state date è questa di Edoardo Lugarini: "io parlo a uno che fa finta di non sapere perché vuole che gli dimostri che so; qualcosa che non avviene neanche fra marito e moglie nella peggiore delle situazioni coniugali". Il colloquio risulta quindi poco valido e attendibile perché il più delle volte è gioco di valutazioni estemporanee e perché l'insegnante non riesce ad impiegare criteri espliciti.

Un altro esempio tipico di verifica classica è il tema che, al di là delle peggiori detrazioni (educa alla menzogna, alla vuota retorica, è un invito alle amplificazioni, si scrive solo a scuola e mai più nella vita) per quanto riguarda la sua misurabilità non offre stimoli che non siano soggettivi e permette difficilmente di definire criteri omogenei di correzione. È ormai risaputo che docenti diversi propongono valutazioni assai differenti per una stessa prova e che persino uno stesso docente, mutando le condizioni in cui giudica una medesima prova, esprime valutazioni assai diverse.

Si pone quindi la necessità di trovare prove che siano valide - che abbiano cioè congruenza tra gli obiettivi che si possono misurare e i quesiti posti - e attendibili, presentando univocità dei risultati al variare del soggetto rilevatore e delle condizioni di rilevazione. La scuola italiana dovrà adottare sempre più prove oggettive di profitto costituite da stimolo chiuso e risposta chiusa.

Questo non vuol dire eliminare completamente le prove tradizionali, ma alternarle con prove strutturate oggettive che permettano la possibilità di verificare analiticamente gli obiettivi prefissati con un buon risparmio di tempo, un alto grado di validità e di attendibilità e un'acquisizione dei dati in tempo reale. Vale infatti quella che è stata definita una vera e propria regola aurea in campo docimologico secondo la quale "per ogni funzione e obiettivo specifico della valutazione va impiegato uno strumento di verifica omologo e congruente con quella funzione e con quell'obiettivo" (Domenici).

La normativa scolastica già si sta muovendo in tale senso e il nuovo esame di maturità prevede una terza prova scritta costituita da quiz, come in maniera approssimativa e semplicistica sono stati definiti. Negli Istituti Professionali, un tempo fanalino di coda della scuola italiana e oggi invece profondamente rinnovati nella loro struttura, vengono usati test strutturati come prove di ammissione agli esami del terzo e del quinto anno. Non esperimenti da demonizzare, quindi, ma strumenti da usare in grado di misurare scientificamente la qualità del processo scolastico. Anche qui comunque rientra in gioco la dismisura della misurabilità: l'oggettività non è automaticamente garanzia di precisione e di funzionalità perché la verifica può essere stata male formulata e non essere adeguata agli obiettivi che si erano proposti. Insomma, in poche parole: anche la prova più oggettiva è stata elaborata soggettivamente da qualcuno.

Tuttavia, se i parametri, le scale di misura e gli strumenti sono stati scelti opportunamente può essere garantita una discreta misurabilità. C'è la possibilità, per gli insegnanti, di misurare la qualità della prova da loro formulata, grazie all'item analysis e al calcolo degli indici di difficoltà e di discriminatività. È importante, infatti, che non si prescinda da una riflessione sui dati della prova, in modo da esaminare, prima ancora degli studenti, l'efficacia della mediazione didattica e dello strumento di verifica utilizzato.

Il problema si pone nuovamente quando si deve tradurre il punteggio grezzo, cioè la somma dei punti ottenuti con le risposte esatte nelle prove strutturate, in una valutazione numerica, il famoso voto. Quel passaggio da una misurazione a un giudizio viene percepito come l'elemento che rende illusoria qualsiasi pretesa di scientifica precisione nella valutazione. E allora ci si scatena, secondo i dettami della moderna docimologia, con criteri assoluti e criteri relativi, mode, mediane, fasce pentenarie, scarto quadratico medio... fino a pervenire a due tipi di atteggiamento, in realtà non del tutto contrastanti tra loro. Il primo prevede varie perplessità di tipo emotivo: "ma lo studente non si sentirà equiparato a un numero, a una serie di cifre?", e subentra lo sconforto e il conseguente abbandono delle pratiche di misurazione adottate. Il secondo, invece, fa intervenire una sorta di tacito "buon senso", con cui non si modificano sostanzialmente aspetti consolidati della pratica didattica, pur cercando di praticare criteri oggettivi: ma esiste una misurabilità del buon senso?

Esagerando un po' si può affermare che c'è un equivoco di fondo sintetizzato dalla frase, frequente nelle scuole superiori in prossimità degli scrutini: "devo fare le medie", intendendo un confronto tra voti scolastici conseguiti in prove diverse. È come se uno stesso atleta che in due gare diverse abbia conseguito un primo e un quinto posto venga giudicato due volte terzo. Dal canto loro i ragazzi mostrano un attaccamento quasi viscerale al voto, che, in assenza di codici di misurazione trasparenti viene sentito come l'unico riscontro verificabile della loro attività, anche se generalmente il criterio usato è quello del confronto con i compagni, accompagnato dalla sensazione di ingiustizia, vera o presunta che sia.

Su questo si gioca uno dei punti a favore delle prove oggettive, dove lo studente ha chiari di fronte a sé i parametri di misurazione e viene stimolato a considerare con spirito criticamente costruttivo le proprie prestazioni, promuovendo lo sviluppo di capacità di autovalutazione e di riflessioni metacognitive.

Alcune considerazioni finali.

L'argomento è ampio, non facilmente esauribile e pone questioni che a tutt'oggi non sono state risolte e che sono state presentate in questo intervento con voluta indeterminatezza, per favorire una riflessione critica.

Possiamo però affermare con decisione che in questi anni si è operato un vero e proprio ribaltamento del concetto di valutazione, che è stata centrata non solo sul risultato degli apprendimenti, ma anche sui processi formativi.

Lo studente, quindi, non deve sentirsi più sotto processo: quando viene analizzata una prova di verifica si misura e si valuta solo il prodotto.

Purtroppo la scuola italiana è passata dalla misurazione di prestazioni umane compiuta con deliri di onnipotenza e soluzioni soggettive a un atteggiamento avalutativo che spesso ha delegato alla società quella valutazione che la scuola non si è sentita in grado di effettuare. Il punto è, invece, individuare una via intermedia che unisca la scientificità della misurazione con la funzione propria del docente, che è quella dell'educatore, riscontrabile nella valutazione. Senza, beninteso, (con)fonderle insieme.

Note:

1 Petter, "Aspetti psicologici della valutazione", in Rivista dell'Istruzione, 1988 n° 5.

2 Per stimolo aperto si intende una domanda che non contiene indicazioni rigorose circa i modi di organizzare la risposta, mentre lo stimolo chiuso determina una organizzazione della risposta predeterminata o univocamente definita. La risposta aperta consente autonomia e libera organizzazione dei modi con cui formularla, quella chiusa impone una scelta univoca tra quelle offerte o possibili. Le prove a stimolo aperto e risposta aperta sono i temi, le interrogazioni orali; a stimolo chiuso e risposta aperta i saggi brevi, guidati; le prove oggettive o strutturate sono quelle con stimolo chiuso e risposta chiusa e sono costituiti da test a scelta multipla, a completamento, di tipo vero/falso e a corrispondenze.

2.5 LA VALUTAZIONE E IL PROBLEMA DEL VALORE FORMATIVO

Come abbiamo precedentemente indicato, intendiamo ribadire il senso profondo della valutazione: valutare significa **attribuire valore** a qualche cosa o **riconoscere il valore** di qualche cosa.

*1° problema: **Attribuire un valore o riconoscere il valore?*** Una differenza non di poco conto tra il primo significato, di impronta **soggettivistica** (in cui tutta la realtà sta nell'occhio e nella mente di colui che la attribuisce un valore) e il secondo, di impronta **oggettivistica** (in cui tutta la realtà sta al di fuori di colui che la percepisce e, pertanto, può solo riconoscerne il valore). Questi significati si rifanno a due concezioni filosofiche che per millenni si sono alternate nel proporre soluzioni ad un problema nel contempo gnoseologico ed etico. Per ciò che ci riguarda, è difficile immaginare la valutazione di qualche cosa senza un riferimento valoriale (e quindi soggettivo) su ciò che quel qualche cosa rappresenta "in sé" (e quindi oggettivo) a prescindere dal valutatore.

Il problema non risiede nella scelta tra l'oggettivazione di una scala di valori e la sua frammentazione nelle individualità delle persone, quanto piuttosto nella piena **consapevolezza del multiverso valoriale che, nella sua duttilità e nella sua mutevolezza, impregna di relatività ogni atto valutativo.**

*2° problema: **perché valutare il "valore"?*** Come il concetto di "vero" nella verifica, così anche il concetto di "valore" nella valutazione comporta connotazioni estremamente diversificate che vanno dai costi dell'investimento formativo (valore economico) al merito sulle competenze per ciascuna componente del sistema (giudizio di valore), dalla spendibilità di tali competenze (valore professionale) alla loro certificazione (valore documentale). Ma il nostro interesse si restringe a quella

valutazione che primariamente restituisce il **valore educativo e formativo dei processi attivati, ossia quella che mira a interpretare e comprendere ciò che ha senso, significato e importanza nelle trasformazioni progettate e/o accadute.**

Questa definizione racchiude le parole-chiave di tutto il discorso valutativo. Il valore in ambito didattico comprende l'importanza, la significatività e il senso dell'apprendimento:

- L'**importanza** si riferisce al **valore epistemico** di un contenuto disciplinare: si determina storicamente intorno ai processi di costruzione della conoscenza nel farsi di una disciplina. *Un contenuto (ossia, nella sua accezione più ampia, l'insieme costituito da teorie e principi, concetti e procedure, fatti e dati) è importante in sé, per gli studiosi di quella disciplina, per gli scienziati, per gli esperti, per il suo potere esplicativo e predittivo, per la sua capacità di spiegare, di comprendere e di prevedere il mondo, indipendentemente dal suo uso didattico.* Gli insegnanti che si affidano ad una concezione istruzionale limitano il "valore" didattico ai contenuti che insegnano⁹.
- La **significatività** riguarda il **valore semantico** attribuito dallo studente alle connessioni cognitive tra i nuovi contenuti e le conoscenze precedentemente da lui possedute. *Il soggetto mette in relazione i contenuti, nuovi (della disciplina) e pregressi (suoi, personali): i contenuti disciplinari diventano concetti suoi. Ha dato significato alle reti di conoscenze, dichiarative, procedurali e immaginative della disciplina.*
- Il **senso** si riferisce al **valore personale** (per la sua esistenza) che l'allievo attribuisce alla conoscenza acquisita ("a che cosa gli serve ciò che ha imparato"). *Un concetto ha senso quando il soggetto è motivato ad apprenderlo, quando c'è un investimento energetico (non soltanto intellettuale, ma anche emotivo, affettivo, sociale, condiviso)*¹⁰.

Senso, significato e importanza vanno **interpretati**, ossia spiegati (aperti, chiariti) rispetto alle cause e alle conseguenze. Ma vanno anche **compresi**, ossia "presi dentro": il valutatore deve essere consapevole che tutto ciò che egli recepisce ed interpreta va a collocarsi entro un quadro valoriale che è innanzitutto suo, personale e contingente, ma è anche condiviso (a diverso titolo) dalla comunità professionale di appartenenza.

⁹ La concezione istruzionale (in cui insegnare = istruire) si rifà alla progettazione per contenuti, che enfatizza la fase della selezione dei contenuti stessi. I contenuti da insegnare sono scelti sulla base del loro potere "accademico" riconosciuto, in quel momento, dalla comunità degli studiosi e/o dai programmatori ministeriali (es: "*I promessi sposi* sono il migliore romanzo storico-popolare in lingua italiana, perciò è d'obbligo la sua lettura critica nelle superiori"). Con questa concezione il valore **epistemologico-disciplinare** assorbe e annulla sia il valore "semantico" che il valore "personale".

¹⁰ Proseguendo con l'esempio, il **valore semantico** potrebbe essere rappresentato dall'espressione "Per l'allievo adolescente, la lettura de *I promessi sposi* è pertinente e funzionale all'apprendimento, meglio di altri romanzi, sia ai fini dell'educazione linguistica che dell'educazione letteraria"; il **valore personale** infine è quello su cui si innesta la mediazione didattica a partire dalle concezioni e dai vissuti dell'allievo (es: "Il miglior modo per avvicinare Stefano, 15 anni, II Liceo scientifico, alla lettura "alta", alla riflessione sulla lingua, al perfezionamento della sua produzione scritta, al piacere dell'incontro e del confronto con l'autore ... è rappresentato dalla lettura de *I promessi sposi*").

Le tre impostazioni valoriali, nella didattica e nella valutazione, si possono rappresentare come una bilancia: il fulcro è il valore semantico, su un piatto poniamo il valore epistemico e sull'altro il valore personale. È necessario l'equilibrio: un eccesso di peso dato alla disciplina e ai suoi contenuti è fonte di elitarismo, selezione e dispersione; un eccesso di peso dato all'allievo e ai suoi problemi personali conduce alla chiusura, al ripiegamento su se stessi, all'autoreferenzialità, mentre al contrario l'apprendimento è apertura, critica, trasformazione, curiosità, crisi, ...

È un errore pensare che con la verifica (ossia con le attività e gli strumenti che abbiamo affrontato nella III lezione) si concluda l'azione valutativa. I risultati di una prova di verifica sono punteggi da interpretare e comprendere.

I risultati e le indicazioni provenienti dall'accertamento, dal controllo 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 o alle medesime osservazioni. *La valutazione non è un semplice aggregato di accertamenti e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce alle tradizionali votazioni, con numeri, con lettere o con aggettivi).*

Con la verifica si punta a separare il vero dal falso, ciò che conferma da ciò che smentisce le ipotesi formulate. Con la valutazione si cambia il registro di lettura-interpretazione e si allarga il contesto di riferimento: il nuovo registro non è designato dalla confermabilità o dalla falsificabilità delle ipotesi progettuali, ma dalla *loro efficacia nell'innestare significativi processi di trasformazione, di cambiamento*¹¹.

2.5.1 La valutazione dei processi di apprendimento

La valutazione deve cercare risposte a domande di questo tipo: Che *sens*o hanno questi risultati per lo sviluppo intellettuale dell'allievo? Quali *significati* personali l'allievo attribuisce al concetto x? Quali percorsi ha attivato per personalizzare il concetto? Perché non ha seguito il percorso tipico (accreditato dalla didattica della disciplina)? È stato efficace, per tutta la classe, il progetto messo in atto? I processi di mediazione, cooperazione, condivisione tra gli allievi hanno migliorato la qualità degli apprendimenti? Quale valore danno gli studenti ai loro risultati, al loro studio, al loro impegno? Sono consapevoli dell'importanza dei contenuti disciplinari? Hanno compreso che l'errore non è semplicemente l'infrazione di una regola, ma anche una lettura "altra" della realtà? *Per rispondere a queste domande non basta "misurare" i risultati, non basta "osservare" i comportamenti. È necessario "vedere" i processi che l'allievo mette in atto per apprendere, per costruire personali relazioni di senso tra i saperi.*

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.

Quali sono i processi che l'allievo mette in atto per conoscere, per imparare, per apprendere?

Sono quelle **azioni integrate** (insieme **intellettive e cognitive, razionali ed emotive, personali e sociali**) che danno luogo alle trasformazioni nel soggetto delle sue matrici cognitive, dei suoi modelli di lettura e

¹¹ Non va dimenticato che ogni apprendimento presuppone il superamento delle organizzazioni cognitive precedenti, è una trasformazione, un cambiamento delle reti di conoscenze dell'allievo.

interpretazione della realtà, dello sviluppo dell'autonomia del suo pensiero, del perfezionamento quali-quantitativo delle sue procedure di ragionamento, dei suoi sistemi di padronanza nell'interazione con il mondo.

Consiglio pratico. Dato che un processo si rappresenta come un'azione è opportuno **utilizzare i verbi** al posto dei sostantivi: quindi comprendere al posto di comprensione, ricostruire e non ricostruzione, esplorare e non esplorazione, classificare e non classificazione, ecc.

Ovviamente, poiché la finalità della scuola nel nostro sistema di istruzione è di promuovere l'alfabetizzazione culturale del cittadino, i processi maggiormente interessati in ambito didattico (e valutativo) sono quelli intellettivi e cognitivi, quelli connessi allo sviluppo del pensiero e alla promozione della cultura. Ciò significa che i processi affettivo-emotivi e socio-relazionali, non sono lo scopo ultimo dell'istruzione, ma sono funzionali alla formazione "integrale e armonica" della persona.

Tra i processi cognitivi possiamo distinguere quelli specifici delle discipline (o processi epistemologici) e quelli generali (o trasversali) messi in atto dalle singole persone. I **processi epistemologici** sono processi di conoscenza (e/o di costruzione della conoscenza) specifici della/e disciplina/e interessate, sono quelli prediletti da una comunità di studiosi o di scienziati che operano nel medesimo ambito.

I **processi cognitivi generali o trasversali** sono quei processi¹² che determinano l'apprendimento e, poiché ogni soggetto predilige propri modi e stili nel conoscere e nell'apprendere, possiamo differenziare più processi:

- Processi riferiti al **problematizzare la realtà e al definire le ipotesi di soluzione** (*stile sistematico - stile intuitivo*)
- Processi riferiti all'**osservare la realtà e al selezionare le percezioni** (*stile analitico - stile globale*)
- Processi riferiti al **selezionare le informazioni e al decidere percorsi e funzioni cognitivi** (*stile riflessivo - stile impulsivo*)
- Processi riferiti al **memorizzare e al riorganizzare le conoscenze** (*stile verbale - stile visuale*)
- Processi riferiti al produrre **autonomamente la conoscenza e al costruire il pensiero** (*stile convergente - stile divergente*)
- Processi riferiti al **dominio dell'azione e alle interazioni con la realtà** (*stile seriale - stile olistico*)
- Processi riferiti all'**acquisizione dei saperi e alla costruzione dei concetti** (*stile ricettivo - stile esplorativo*)
- Processi riferiti alla **condivisione dei saperi e alla relazionalità cognitiva** (*stile intrapersonale - stile interpersonale*)

¹² In F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002 – vedi cap. I - § 3.1. Nei paragrafi § 3.2 e segg. si presentano i processi connessi alla costruzione del profilo socio-relazionale, del profilo psicologico (o per lo sviluppo del sé) e del profilo operativo. In tali paragrafi si suggeriscono esempi di indicatori e di descrittori.

2.5.2 Per equilibrare la soggettività valutativa

Attribuire valore a qualcosa non può che condurre ad un risultato soggettivo, personale. La **soggettività** della valutazione sta a significare che:

- le **interpretazioni non possono che essere personali** sulla base dei giudizi pregressi, dei vissuti e delle esperienze individuali (H.G. Gadamer),
- la **riflessione valutativa deve essere promossa non solo da parte dell'insegnante ma anche dallo studente, e deve condurre alla consapevolezza delle relatività (parzialità) del loro valutare,**
- **ciascuno valuta i processi ai quali partecipa e quindi non esistono separazioni nette tra auto ed eterovalutazione,**
- **non si devono valutare le persone** ma i processi, le azioni, i comportamenti e gli atteggiamenti delle persone.

Soggettività non vuol dire individualismo o anarchia valutativa del docente. 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 con il riconoscimento 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 sono **regole** che chiamano direttamente in causa la collegialità dei docenti; i consigli di classe, i gruppi di insegnanti per discipline o aree (dipartimenti), le commissioni di studio o di progetto: siano essi équipe, team o staff, tutti hanno il compito di progettare e di valutare in gruppo, nell'applicazione e nel rispetto dei principi indicati.

Poiché abbiamo già preso in considerazione il principio della **triangolazione**¹³ dei punti di vista, analizziamo gli altri due.

2.5.2.1 Il principio della trasparenza

Il **principio della trasparenza** o della **comunicazione valutativa** sostiene che se il valutatore è consapevole che il risultato della sua valutazione va comunicato a qualcuno, allora procederà in modo da farsi comprendere dal lettore o dall'ascoltatore; si sforzerà di mettersi nei panni dell'altro (*"che cosa capirà del mio messaggio?"*, *"questa affermazione può*

¹³ Come precisato nella 1a lezione, questo principio richiede l'analisi e la valutazione del medesimo "oggetto" da almeno tre punti di vista diversi, da tre persone che possono "comprendere", posizionandosi da angolature diverse, l'oggetto da valutare. Quando non si può essere in tre è necessaria la **triangolazione tecnico-strumentale**.

essere *frintesa?*“) e così ridurrà il grado di soggettività autoreferenziale (“*valuto per me*”, “*valuto perché devo valutare*”) ¹⁴.

È noto che la comunicazione si basa sulla **reciprocità intenzionale**, in cui i comunicanti riconoscono e condividono le loro intenzioni comunicative. La mancata trasparenza nella comunicazione valutativa è generalmente causata da:

- **Opacità intenzionale.** Si tratta del fraintendimento circa lo scopo della valutazione. (es: Insegnante: “*il compito è ‘sufficiente’ perché sono stati indicati soltanto alcuni tra gli elementi essenziali, ...*”. Allievo A: “*Mi ha messo ‘sufficiente’ perché ce l’ha con me, ...*”. Allievo B: “*Pensavo peggio. Mi ha messo ‘sufficiente’ perché nell’altro compito mi aveva dato troppo poco, ...*”. Genitore A: “*Ha fatto il compito come Andrea, e Andrea ha preso ‘buono’ ...*”. Genitore B: “*Il ‘sufficiente’ è un incentivo a migliorare, ...*”).
- **Totum ex parte:** l’idea complessiva (nei singoli comunicanti) si basa su un singolo fattore (v. effetto alone). (es: “*Mi ha messo ‘sufficiente’ perché la mia scrittura è illeggibile*”).
- **Fissazioni:** es: Allievo A: “*Mi ha messo ‘sufficiente’ perché ce l’ha con me, ...*”.
- **Inferenze abduitive** (nel cercare a ritroso le cause) associate a **ragionamenti controfattuali** (nel giustificare a posteriori i risultati ottenuti) in logiche di **razionalità limitata** (in cui solo parte dell’inferenza è logicamente rigorosa).

2.5.2.2 Il principio della condivisione dei criteri

Il **principio della condivisione dei criteri** asserisce che la valutazione sarà tanto più oggettiva quanto più **precisi e condivisi** saranno i criteri fissati in sede di **progettazione**. Tutto ciò chiama in causa le azioni collegiali dei consigli di classe: una progettazione condivisa all’inizio dell’anno scolastico non sarà sterile esercizio tassonomico se il gruppo dei docenti fonderà il lavoro basandosi su una semplice domanda: “*che cosa valuteremo in itinere e alla fine del percorso?*”.

La valutazione è un processo di sintesi nella complessità: punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti. Interpretare i valori significa riconoscere la profondità delle esperienze, delle competenze e delle potenzialità di ciascuno; significa personalizzare i percorsi formativi nell’ambito del progetto disegnato; significa rintracciare la coerenza globale delle finalità perseguite dal sistema e dai singoli operatori; significa governare in modo flessibile competenze e talenti.

¹⁴ Questo principio risulta ancora più determinante quando la comunicazione non è rivolta ad un solo utente o ad una sola tipologia, ma riguarda molteplici lettori-ascoltatori: basti pensare alla pagella (indirizzata sì agli allievi, ma anche alle famiglie, e in un’ottica collegialità formativa anche ai colleghi del consiglio di classe) o al rapporto finale di un’azione di autoanalisi scolastica.

In sintesi, la valutazione si configura come un'azione interpretativa che dà senso ai processi formativi vissuti e riconduce a sintesi sistemica le qualità, i valori e le significatività personali (esperienze, atteggiamenti, motivazioni, bisogni, ecc.) da essi veicolati.

2.6 LA METAVALUTAZIONE E IL PROBLEMA DELLA DISTANZA VALUTATIVA

In campo sperimentale, una ricerca non si conclude con la raccolta delle informazioni (accertamento), né con il controllo della correttezza procedurale, né con la conferma delle ipotesi (verifica) e neppure con l'interpretazione dei risultati e dei processi (valutazione), si conclude invece con la **validazione**. Nei laboratori la validazione si effettua con **l'esperimento cruciale**, nella ricerca applicata si effettua con la **riflessione critica** sui percorsi e sugli strumenti attivati. Anche la valutazione scolastica si dovrebbe concludere con la medesima riflessione critica: in altre parole sarà *la valutazione stessa a farsi valutare*.

Così come la metacognizione è consapevolezza dei saperi, apice riflessivo e garanzia dell'apprendimento significativo, la metavalutazione è *consapevolezza* del valutare, apice e garanzia della pertinenza e della coerenza 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?

Perché valutare la valutazione? È necessario? Non si rischia, così facendo, di enfatizzare la portata delle attività valutative a discapito di quelle più costruttive della formazione? La valutazione non è separata dalla formazione e non rappresenta neppure il suo ultimo atto: formare e valutare sono attività che convenzionalmente separiamo per ragioni di opportunità di studio e di progettazione, ma nella realtà si presentano coesistenti e integrate. Il processo valutativo rientra a tutti gli effetti tra i processi formativi e intrecciandosi con gli altri concorre a determinare l'unitarietà dell'esperienza formativa.

Cercando di individuare quali sono le attività che compongono la metavalutazione abbiamo ritrovato in essa una varietà di funzioni raggruppabili nelle seguenti quattro tipologie: supervisione tecnica, equilibratura metodologica, coordinamento integrativo, regolazione sistemica.

a) **Supervisione tecnica**. Con i compiti di supervisione la metavalutazione indaga:

- rispetto all'accertamento: la correttezza nel rilevamento dei dati, la validità, l'attendibilità e l'efficienza degli strumenti adottati (mediante le usuali tecniche utilizzate nelle indagini statistiche);
 - rispetto al controllo: l'adeguatezza degli standard procedurali, la distribuzione dei tempi e delle fasi di controllo (mediante analisi di pianificazione);
 - rispetto alla verifica: la pertinenza degli strumenti alle ipotesi progettuali, la coerenza delle procedure di verifica con le proprietà dei processi formativi effettuati (con l'uso delle metodologie della pedagogia sperimentale);
 - rispetto alla valutazione: la significatività delle indagini qualitative, la rispondenza alla comprensione dei processi e l'utilità delle informazioni prodotte (con l'analisi delle convergenze-divergenze e con lo sviluppo di triangolazioni valutative).
- b) **Equilibratura metodologica.** Considerata l'insufficienza di una metavalutazione che utilizza gli stessi strumenti adottati nelle specifiche attività valutative (rispettivamente statistici, sperimentali e descrittivi) si rendono necessarie attività che metodologicamente possano riequilibrare le valenze eccessivamente quantitative o per contro eccessivamente qualitative. Il compito della metavalutazione in questo caso è quello di porre interrogativi "qualitativi" e di iniettare metodologie descrittive là dove dominano i numeri e viceversa di porre interrogativi "quantitativi" e di iniettare il rigore sperimentale là dove dominano le descrizioni e le narrazioni.
- c) **Coordinamento integrativo.** I compiti della metavalutazione indicati nei punti precedenti si consumano all'interno delle singole attività valutative, questi invece intendono fungere da raccordo interno al sistema. La regia metavalutativa consiste essenzialmente nel far sì che tutte le attività valutative siano orientate verso un unico scopo, che nei travasi di input-output tra accertamento, controllo, verifica e valutazione si adottino i medesimi protocolli comunicativi, che tali attività forniscano puntualmente le informazioni richieste onde garantire un coordinamento progettuale coerente.
- d) **Regolazione sistemica** tra il sistema formativo e il contesto esterno ad esso. Tutte le attività valutative rispondono a criteri di coerenza logica interna e fondamentalmente si "misurano" in termini di significatività rispetto ai processi attivati entro il sistema formativo (significatività *qualitativa* per la valutazione, *progettuale* per la verifica, *procedurale* per il controllo, *statistica* per l'accertamento). La metavalutazione, invece, risponde a criteri di coerenza esterna, in quanto comporta un disegno di consenso e di concertazione tra i diversi attori che concorrono allo sviluppo complessivo. Per esempio: se dall'analisi dell'efficacia della formazione ricevuta (effettuata alla conclusione gli studi secondari) emergessero dati contraddittori rispetto ai risultati nell'esame finale, nessuna delle attività valutative "interne" potrebbe essere in grado di spiegare-comprendere le cause di tale discrasia. La metavalutazione si propone quindi come elemento di feedback regolatore tra il sistema formativo e quel contesto allargato che aveva esplicitato la domanda di formazione. Operativamente, in questo caso la procedura migliore sembra essere quella di ripercorrere, in modo sistematico, tutte le tappe

della valutazione, della progettazione e della gestione formativa. Per esempio, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel programma?
- 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 delle diverse componenti indagate?
- 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?

2.6.1 Gli errori di chi valuta

Nella consuetudine della pratica valutativa la maggior parte delle attività si concentra nell'individuazione, nella spiegazione e nella comprensione dell'errore. La riflessione critica della metavalutazione 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.

Le cause dell'errore. Gli errori di valutazione possono essere attribuiti all'ingerenza, nelle diverse fasi valutative (percezione, osservazione, rilevazione, analisi, elaborazione, interpretazione, formulazione/redazione, comunicazione):

- di **condizioni psicologiche** del valutatore: **componenti emotive** (nella determinazione di stereotipi e pregiudizi), **stato psico-fisico contingente** (stanchezza, tensione, noia, ...), **motivazione alla valutazione** (Sicurezza/insicurezza, percezione di inadeguatezza, di incapacità¹⁵);
- di **condizioni ambientali** in cui si svolgono le diverse operazioni valutative, che possono indurre il docente all'errore di valutazione (es: *In quale situazione corregge i compiti? In sala insegnanti, o nel proprio studio, o in cucina mentre accudisce i figli?*)

Ecco alcuni tra i più comuni errori in cui può incorrere colui che valuta.

L'errore **sistematico** consiste nella *tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare* le prestazioni dello studente. L'errore sistematico può, quindi, manifestarsi in due modi antitetici: nell'effetto di indulgenza o, all'inverso, nell'effetto di severità. Con l'**effetto di indulgenza**, il docente

¹⁵ L'errore motivazionale è per lo più determinato dall'eccesso di sicurezza o di insicurezza: il valutatore è troppo sicuro di sé e delle sue competenze (perdendo di vista la parzialità del suo punto di vista) o troppo insicuro (limitandosi ad analisi superficiali e occasionali). In quest'ultimo caso, il docente può sentirsi inadeguato o incapace di valutare *a)* su specifici argomenti o discipline, perché non "possiede la materia" (es: l'insegnante di latino che si sente impreparato nel valutare l'apprendimento della geografia) o *b)* in generale, su qualsiasi tipo di valutazione (es: "Non mi è mai piaciuto valutare gli altri"; fino ad arrivare a: "Sto male al solo pensiero di dover valutare qualcuno").

tende a sopravvalutare sistematicamente ciò che fa l'allievo; questo atteggiamento manifesta marcati bisogni di popolarità e di accettazione¹⁶ e, nel contempo, evidenzia la rinuncia ad assumersi le proprie responsabilità in ambito socio-relazionale. 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. All'opposto di quello indulgente, l'insegnante (eccessivamente) severo vuole distanziarsi dal gruppo, per differenziarsi e/o per affermare il suo potere sugli allievi.

L'**errore di autorappresentazione** riguarda l'influenza dell'*ideale di sé del valutatore*, imposto o negato, nei confronti della personalità del valutato. Se l'ideale di sé che il docente si autorappresenta è affermato in termini esclusivi ci possiamo trovare di fronte ad un **errore per somiglianza**; se invece il docente ha un'idea di sé negativa è probabile un **errore per contrasto**. Nell'errore per somiglianza, il docente apprezza nell'allievo gli aspetti che gli sembrano molto simili ai propri (*un insegnante "espansivo" potrebbe sopravvalutare i tratti di "espansività" dei suoi allievi ritenendoli importanti in quanto simili ai propri*); nell'errore per contrasto, al contrario, apprezza i tratti di personalità diametralmente opposti 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. Nell'errore per somiglianza lo stile attributivo è marcatamente interno, nell'errore per contrasto lo stile attributivo è tendenzialmente esterno.

L'**errore di genere** è riferito alla diversa attribuzione di valore nei confronti di studenti del proprio o dell'altro sesso. Può essere una enfattizzazione dell'errore sistematico e/o dell'errore di autorappresentazione, dettata da elementi affettivo – emotivi (connessi ai sentimenti) o da elementi socio-culturali (connessi agli stereotipi: es., le ragazze studiano di più). Gli allievi preadolescenti e adolescenti stigmatizzano (talvolta anche senza elementi di realtà) questo tipo di errore. Pertanto bisogna prestare molta attenzione.

L'**errore per contiguità** riguarda l'*influenza reciproca tra valutazioni contemporanee o immediatamente successive e l'interferenza di fattori contingenti*. Questo tipo di errore può presentarsi, ad esempio, nell'interrogazione contemporanea di più soggetti: con molta probabilità le valutazioni risulteranno influenzate dal contesto. Sono errori per contiguità anche le valutazioni influenzate da giudizi espressi in un tempo precedente ravvicinato riferentesi ad altri aspetti o ad altri soggetti: una prestazione leggermente scadente di un soggetto potrebbe, ad esempio, essere valutata sufficientemente se si presenta immediatamente dopo un'interrogazione pessima, così come un elaborato medio potrebbe essere

¹⁶ Con motivazioni diverse, il bisogno spiccato di farsi accettare dagli allievi è presente sia negli insegnanti "giovani" che in quelli "anziani": per i primi, i fattori determinanti sono l'inesperienza nel nuovo ruolo e il difficile distacco dall'immagine di sé come studente; per i secondi, i fattori determinanti sono la relativizzazione dei valori (dominio della complessità con la saggezza) e la rivalutazione dei processi di costruzione della conoscenza dell'allievo.

giudicato molto scadente se valutato immediatamente dopo la correzione di un compito eccellente.

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 usato dallo studente può influenzare la valutazione circa la preparazione, lo studio o la reale competenza; così come un compito scritto, preciso e ordinato, può condizionare la valutazione nelle successive interrogazioni orali.

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*. Tra gli esempi di errori logici ritroviamo note espressioni come: "non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio"; se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica"; "non leggono perché c'è la televisione", e così via.

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 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.

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 è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle *check list* o nelle scale 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.

In sintesi, la meta-valutazione si configura come un insieme di attività criticamente riflesso su tutti i processi valutativi intrapresi e il suo scopo è quello di convalidarli contestualmente ai progetti, ai prodotti e ai processi formativi.

2.7 LE MOLTEPLICI FUNZIONI DELLA VALUTAZIONE

2.7.1 La valutazione: serva o padrona?

Abbiamo rappresentato il senso fondamentale della valutazione nella *capacità di leggere e di interpretare la realtà entro quadri valoriali personali e secondo misure e schemi convenzionalmente determinati*. Ma la valutazione, come abbiamo visto, si manifesta in una molteplicità di attività e per ciascuna di esse generalmente si assume come prioritaria una specifica funzione. L'accertamento serve per *spiegare*, il controllo viene tendenzialmente utilizzato per rilevare gli scostamenti dai punti nodali di una procedura, la verifica serve per ridefinire la progettazione, la valutazione per *comprendere* i tanti sensi della complessità, la metavalutazione per assumere le decisioni e le successive azioni, il monitoraggio per determinare lo stato di un sistema sulla base di precisi indicatori.

Orbene queste funzioni, che unitariamente contribuiscono alla "vera" funzione valutativa (*interpretazione valoriale*), se prese singolarmente, rappresentano soltanto ruoli di sostegno e di aiuto allo studio dei processi formativi (spiegazione / comprensione) o alle attività ad essa conseguenti (progettazione / decisione).

Funzione esplicativa. La valutazione aiuta a spiegare il mutamento dei fenomeni, infatti non produce mai certezze, ma estrae congetture e le riveste di senso.

"Spiegare vuol dire, in effetti, rendere conto dei fenomeni a partire da qualcosa di altro da loro, con cui li associamo secondo relazioni considerate come necessarie, o almeno sufficienti. A tale scopo facciamo appello a entità o a processi elementari che si pensa siano all'origine dei fenomeni osservati, o che permettono di ricostituire questi ultimi attraverso combinazioni o raggruppamenti. La spiegazione implica dunque sempre l'intervento di parti costitutive e di fattori interni o esterni rispetto al campo studiato, nonché di interazioni cui partecipano queste diverse entità" (Delattre, 1984, p. 33).

Si spiega, quindi, per diagnosticare i fenomeni, ossia per conoscere (*gnosis*) la realtà attraverso (*dià*) alcuni segni. Saranno pertanto i segni ritenuti significativi a "dare senso" alle conoscenze.

Funzione progettuale. La valutazione convalida o smentisce, in tutto o in parte, le ipotesi formulate nell'ambito di piani sperimentali o di progetti operativi. La funzione progettuale della valutazione garantisce continue retroazioni tra il disegno formativo e le azioni formative attivate. Tutto ciò comporta la capacità previsionale (prognostica) connaturata alla valutazione: la valutazione non serve soltanto per fotografare la realtà ma anche per rilevarne le continuità e le discontinuità tra cause, fenomeni e conseguenze, e quindi prognosticarne lo sviluppo.

Funzione comprendente. La valutazione aiuta a comprendere i processi, ossia a farli propri, entro il personale vissuto esperienziale. Con la

comprensione si assumono sia la capacità diagnostica che quella prognostica, ma in questo caso la conoscenza e la previsione vengono filtrate e commisurate all'esperienza personale. Questa funzione mette in risalto le caratteristiche soggettive e personali, piuttosto che quelle strumentali o progettuali.

Funzioni decisionale e orientativa. La valutazione promuove decisioni orientate, con l'assunzione della responsabilità delle scelte effettuate mediante l'attivazione di opportune strategie d'intervento. La funzione decisionale della valutazione è quella che maggiormente le imprime il carattere di formatività: la valutazione è formativa quando permette di modificare e di adattare percorsi differenziati. Ciò significa che la valutazione deve valorizzare la "positività" nelle persone, nelle situazioni e nei processi se vuole garantirsi decisioni orientate, costruttive e generative. In altre parole, individuando soltanto ciò che una persona non sa o non sa fare, o anche la carenza di risorse, si arriva tutt'al più ad una parziale diagnosi; se si vuole decidere sul "che fare" è necessario partire da quello che la persona realmente sa fare, dalle risorse effettive, dai processi accaduti o in atto. *La valutazione "in negativo" non indica come superare l'errore, quella "in positivo" comprende l'errore mettendone in evidenza la dissonanza dal contesto valorizzato.*

Nella scuola secondaria, la funzione orientativa è prioritaria: essa aiuta lo studente ad indirizzarsi nello sviluppo delle proprie competenze, a riconoscere interessi e valori, ad assumere scelte ponderate per la costruzione personalizzata del curriculum formativo (*piano di studi*), proiettato verso il proprio futuro. Orientamento e decisione si presentano molto intrecciati: nel caso dell'orientamento dell'allievo circa il proprio piano di studi, sarà determinante precisare chi ha il potere di decidere: l'allievo stesso o la sua famiglia, un insegnante tutor o il consiglio di classe? E sulla base di quali criteri lo studente potrà (o dovrà) transitare da un indirizzo di studi ad un altro?

Funzioni formativa e sommativa. Rappresentano due tipologie di valutazione, i cui termini, conosciuti da M. Scriven (1967), sono stati tradotti in italiano in modo apparentemente letterale, ma applicati con valenze e significati talvolta distanti da quelli originari. Spesso la valutazione formativa viene associata a tecniche qualitative nell'analisi in itinere dei risultati degli studenti; per contro la valutazione sommativa viene associata a tecniche quantitative, alla docimologia, o interpretata in funzione certificativa. Così non è. La valutazione formativa (sarebbe opportuno denominarla "*costruttiva*") è la valutazione di un programma di intervento durante la sua fase di attuazione, allo scopo di apporvi parziali adattamenti e verificare il reale contributo delle attività messe in opera. La valutazione sommativa (sarebbe opportuno denominarla "*riepilogativa*") è la valutazione di un programma di intervento giunto alla sua fase matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti. In modo suggestivo, R. Stake esemplifica: "La valutazione del cuoco che assaggia la zuppa è formativa, quella dell'ospite che degusta la zuppa è sommativa".

Funzione certificativa. La funzione certificativa della valutazione comprende la documentazione inerente il superamento di esami, di prove, di interrogazioni, o concernente il profitto nelle tappe intermedie e finali di un corso di studi. Negli anni più recenti, la valutazione certificativa, uniformandosi alle linee di tendenza europee, ha iniziato a documentare i *crediti formativi*, perlopiù interpretati non come accertamento di competenze acquisite da parte degli studenti, ma come durata e frequenza a corsi o a moduli formativi. Va precisato, infine, che la funzione certificativa della valutazione non va confusa con la certificazione di qualità. I risultati della valutazione, infatti, possono essere utilizzati per scopi certificativi, ma la certificazione, intesa come dichiarazione dello stato di sistema, è più funzionale all'affermazione della produttività del sistema scuola che alla formatività dei processi in essa attivati.