

# Valutare come e perché

**H**o sempre considerato la valutazione degli alunni una sorta di “brutta bestia”, difficile da governare, insidiosa e pericolosa, con cui volentieri non vorrei aver a che fare, ma a cui non si può rinunciare. Lo dico sempre agli studenti all’inizio dei miei corsi, preannunciando che alla fine, mio malgrado, li dovrò valutare e, pur cercando di farlo nel modo migliore che mi riuscirà, so bene che i miei giudizi potranno essere in qualche modo “ingiusti”.

Il processo di valutare è qualcosa che fa parte di noi e che accompagna l’intera nostra vita. Non possiamo non valutare, come non si può non comunicare, e lo facciamo continuamente, anche nel breve spazio di tempo in cui incrociamo una persona per strada: ci basta un’occhiata per categorizzarla.

Ma perché si valuta in un contesto educativo? Questa domanda fa emergere uno dei più colossali fraintendimenti sul senso della valutazione. Infatti l’uso più frequente che se ne fa è finalizzato a verificare l’acquisizione di conoscenze ed abilità ritenute, a torto od a ragione, fondamentali e discriminanti. Talora questa operazione è essenzialmente motivata dal bisogno di distinguere i buoni dai cattivi e di metterli in fila come si fa per la classifica di una gara, con la differenza che se vai a fare una maratona e arrivi tra gli ultimi, la tua prestazione è considerata comunque positiva, commisurata al tuo impegno ed alle tue caratteristiche individuali, ritenendo del tutto normale che ci sia qualcuno che corre di più di altri. A scuola no: nelle sistematiche gare che si attivano con le verifiche si decide di punire chi si classifica dopo una certa posizione, spesso individuata in base a criteri che sono per loro stessa natura del tutto arbitrari.

Donato De Silvestri

Ho parlato di fraintendimento sostanziale perché la finalità principale indicata in tutti i documenti normativi che regolano la valutazione è il *successo formativo*. Riporto a titolo di esempio la raccomandazione che il Miur ha rivolto agli insegnanti nel marzo 2020, in occasione della didattica a distanza improvvisamente imposta dall’epidemia Covid-19: “(...) È necessario che si proceda ad attività di valutazione costanti, secondo i principi di tempestività e trasparenza che, ai sensi della normativa vigente, ma più ancora del buon senso didattico, debbono informare qualsiasi attività di valutazione. Se l’alunno non è subito informato che ha sbagliato, cosa ha sbagliato e perché ha sbagliato, la valutazione si trasforma in un rito sanzionatorio, che nulla ha a che fare con la didattica, qualsiasi sia la forma nella quale è esercitata. Ma la valutazione ha sempre anche un ruolo di valorizzazione, di indicazione di procedere con approfondimenti, con recuperi, consolidamenti, ricerche, in una ottica di personalizzazione che responsabilizza gli allievi (...)”. Trovo che la questione di fondo sia qui espressa con grande chiarezza: la valutazione rischia di trasformarsi in rito sanzionatorio, che non valorizza, che non responsabilizza e sollecita, che non risponde a logiche di personalizzazione, così come invece dovrebbe fare.

## VALUTAZIONE E PROGETTAZIONE

Per inquadrare in modo corretto la questione della valutazione degli alunni ricordiamo che essa altro non è che uno dei momenti della progettazione educativa: fa parte di essa ed è funzionale ad essa.

Bisognerebbe partire dalla *valutazione ex ante*, ossia un’attività volta ad



individuare puntualmente i bisogni ed i desideri di quei certi soggetti in quel determinato contesto. Poi, sulla base dell'analisi dei bisogni, di quegli specifici alunni in quel determinato contesto, si dovrebbero individuare gli obiettivi, i tempi, le attività, le modalità ed il progetto viene avviato. Da qui in poi si dovrebbe attivare una valutazione, che accompagna tutto il corso del progetto: la *verifica o monitoraggio*. Essa risponde al bisogno di controllare sistematicamente quanto accade per consentire un'azione continua di riprogettazione, ossia per ritardare, adeguare, piegare l'intervento dell'educatore a quanto effettivamente sta avvenendo. Alla fine del percorso si situa la cosiddetta *valutazione sommativa*, ossia il momento in cui si tirano le somme sull'effettivo raggiungimento degli obiettivi prefissati. Nella logica della progettazione dovrebbe essere effettuata anche una *valutazione ex post*, ossia un intervento finalizzato a verificare il mantenimento nel tempo dei risultati ottenuti.

Ora, le cosiddette *verifiche* dovrebbero avere un eminente intento "formativo", ossia dovrebbe essere uno strumento regolativo dell'azione educativa e non un insieme di premi/castighi: dovrebbero servire per individuare se e quali apprendimenti sono carenti per attivare adeguati interventi correttivi.

Se un medico scopre che la terapia proposta non sta funzionando, non colpevolizza il paziente, ma concorda con lui una diversa terapia; se un agricoltore vede che delle piante sono in sofferenza cerca di curarle e portarle a pieno sviluppo, e gli esempi potrebbero proseguire all'infinito.

#### PROBLEMATICHE PSICOLOGICHE CORRELATE ALLA VALUTAZIONE

Quando si valuta, si dovrebbe sempre aver presente che non esiste una valutazione oggettiva, che i dati su cui ci basiamo sono sempre parziali e che vi sono alcune problematiche di ordine psicologico che condizionano in modo rilevante sia i valutati che i loro valutatori, al di là della loro esplicita volontà.

Chi valuta, ad esempio, deve fare i conti con i cosiddetti *bias cognitivi*<sup>1</sup>, come l'*effetto pigmalione* e l'*effetto alone*. Il primo, noto anche come profezia che si autoavvera, dimostra che le aspettative degli insegnanti influenzano il rendimento degli alunni. I primi ad interessarsi di questo fenomeno furono Rosenthal e Jacobson alla fine degli anni '60<sup>2</sup>, ma la loro tesi venne è stata confermata da numerose altre ricerche empiriche<sup>3</sup>. Un altro condizionamento che agisce sull'atteggiamento del valutatore è il cosiddetto *effetto alone*, che descrive un fenomeno psicologico per cui la simpatia o l'antipatia

## Valutare come e perché

dell'insegnante per l'allievo si riflettono in una maggiore o minore disponibilità a considerare, ad esempio, gli errori come banali distrazioni<sup>4</sup>. In parole povere, è del tutto normale che ci siano individui che ci piacciono di più ed altri per i quali proviamo una seppur involontaria diffidenza o disistima. Ebbene, questa percezione globale fa sì che i nostri giudizi sulle loro prestazioni ne siano significativamente influenzati. Vi è poi la questione del cosiddetto locus of control, un fenomeno già studiato da Rotter negli anni '50<sup>5</sup>. Chi ha un locus esterno si percepisce sostanzialmente in balia della casualità e si vive incapace di far fronte ad essa con risorse personali, non ricerca conseguentemente delle soluzioni autonome, si affida passivamente agli altri ed alla buona o alla cattiva sorte. Chi ha un locus interno invece, ritiene di poter agire attivamente sulla

realtà e sul proprio destino, pensa che le soluzioni dei suoi problemi siano alla sua portata ed ha una visione tendenzialmente positiva circa la possibilità di poter influire positivamente sul proprio destino. Ciò facilita lo sviluppo di motivazione intrinseca e la ricerca di strategie adeguate a risolvere i problemi che incontra.

In definitiva, un buon insegnante dovrebbe essere consapevole che la valutazione è un processo selettivo, soggettivo e parziale. L'unico aspetto oggettivo che possiamo rilevare in essa sta nelle procedure attuate, che possono essere controllate, sistematiche, trasparenti, ripetibili e comunicabili. Il fatto di dare a tutti gli studenti una stessa prova da risolvere, nello stesso luogo e con gli stessi tempi non la rende per nulla oggettiva e nemmeno equa. La scelta che fa il docente di chiedere alcune cose e non altre è un atto del tutto arbitrario, così come sono arbitrari gli indicatori sulla cui base la prestazione è misurata.

### VALUTAZIONE E MEDIA ARITMETICA

Un altro fraintendimento che caratterizza la valutazione sta nell'uso abnorme e spesso del tutto inidoneo che si fa della media aritmetica. Ricavare un giudizio sommativo dalla media delle verifiche avrebbe un minimo di senso solo in un contesto nozionistico, basato sul mero controllo delle conoscenze o di abilità ripetute, ma non ha nessun senso fare la media su prove che implicano la competenza. Se, ad esempio, a settembre la produzione di un testo scritto presenta un numero elevato di carenze, ad ottobre tali carenze sono in numero minore e a dicembre il livello di competenza dimostrato è decisamente migliorato, che senso avrebbe fare una valutazione sommativa facendo la media di queste tre prestazioni? Il livello raggiunto è quello conseguito alla fine del percorso. Se misuriamo la crescita di una persona, la sua altezza sarà quella rilevata alla fine e non la media delle diverse misure effettuate nel tempo. Lo stesso esempio che ho fat-



to per la produzione del testo scritto si potrebbe fare per tutte le altre attività che implicano compiti in cui l'alunno è chiamato a far un uso consapevole di diverse e conoscenze ad abilità in un contesto di problem solving.

Se poi la verifica viene utilizzata con finalità formative, si dovrebbe fare un uso positivo dell'errore: un'opportunità di miglioramento e non difetto da evidenziare e concludere. Nei miei corsi di studi richiedo la produzione di elaborati individuali e di gruppo e tutti alla fine rispondono pienamente alla consegna. Infatti quando li valuto, se trovo degli aspetti carenti, li restituisco chiedendo che vengano modificati, fornendo consigli ed indicazioni. Ciò che a me interessa è che vengano realizzati degli elaborati di qualità: non ho nessun interesse a castigare chi ha bisogno di essere aiutato per arrivarci.

### GLI APPROCCI ALLA VALUTAZIONE

Infine vorrei accennare al rischio di fare un ricorso esclusivo di uno solo dei possibili approcci alla valutazione: *criteriale, ideografico, dinamico, nomotetico*.

La valutazione criteriale viene effettuata in base a soglie, a scale arbitrarie, a parametri scelti dal docente o concordati tra docenti. È quella per cui la sufficienza prevede un certo numero massimo di errori; oppure conta il numero di risposte corrette, o prevede una gerarchia rispetto al tipo di errore. Ora, è chiaro che con criteri ben condivisi si contengono i livelli di ambiguità, ma ciò non toglie che si tratti comunque di scelte soggettive e sostanzialmente arbitrarie.

Nell'approccio ideografico la valutazione è attuata confrontando il prima ed il dopo di un alunno. Viene qui in mente l'affermazione di Don Milani: non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra diversi. Infatti, perché mai si dovrebbero utilizzare gli stessi criteri se i soggetti che valutiamo sono diversi? Non sarebbe invece giusto valutare ognuno secondo il proprio potenziale, le diverse capacità, il differente contesto? C'è chi obietta che gli

alunni si sentirebbero trattati ingiustamente se vedessero utilizzare nei loro confronti differenti metri e misure: la questione coinvolge l'annoso dibattito sull'opportunità o meno che l'insegnamento sia personalizzato.

La valutazione dinamica è attuata confrontando gli alunni tra loro in riferimento ad un gruppo ed al suo rendimento, rispetto alla "media" della classe (comporta che lo stesso alunno in classi diverse, cioè con medie di rendimento diverso, otterrebbe per la stessa prestazione, valutazioni diverse).

L'ultimo approccio è quello nomotetico e richiama uno dei grandi temi di dibattito che interessano la scuola italiana: le prove Invalsi. In questo caso la valutazione è attuata in base ad una "norma", ad un campione esteso di riferimento, confrontando i risultati di prove censuarie o su campione rappresentativo. La domanda che ci si dovrebbe porre è: può essere utile conoscere l'andamento di una scuola, di un plesso, di una classe o di un alunno, rispetto a quanto avviene nel territorio di appartenenza, piuttosto che in riferimento all'ambito regionale o nazionale? Io credo proprio di sì.

Sono, come si vede, questioni complesse che sarebbe riduttivo risolvere con troppo facili ricette. Proprio per questo bisognerebbe attivare su di esse una seria riflessione. Io credo che gli insegnanti italiani ne sarebbero all'altezza e ne farebbero tesoro: diamone loro l'opportunità.

---

1) Si tratta di schemi mentali che tendono a creare delle realtà soggettive, sviluppati sulla base delle informazioni che si possiedono, che portano a delle distorsioni del nostro giudizio.

2) Rosenthal R., Jacobson L., *Pigmaliione in classe*, F. Angeli, Milano, 1972.

3) Niari M., Manousou E., Lionarakis A., *The Pygmalion Effect in distance learning: a case study at the Hellenic open university*, European Journal of Open, Distance and e-Learning Vol. 19/No. 1, 2016.

4) Rosenzweig P., *The Halo Effect: and the Eight Other Business Delusions That Deceive Managers*, 2007.

5) Rotter J.B., *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1954.

Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs: General and Applied, 1966.