

**Andrea Varani\***

# Spunti di riflessione per la valutazione online

Dalla valutazione formativa alla valutazione educativa

## Una premessa

Pensiamo non si possa affrontare il tema della valutazione online senza riflettere su alcuni elementi fondamentali dell'azione valutativa a scuola, indipendentemente dal contesto nel quale questa si espliciti, in presenza o a distanza. A partire dalla ovvia, ma dirimente constatazione che è alla formazione che va finalizzato il lavoro scolastico, e non alla valutazione, che ne è un mezzo.

Alla domanda “come si valuta online?” è inutile o quanto meno insufficiente cercare risposte tecnicistiche o soluzioni puramente operative, è necessario invece ripensare a fondo al senso della valutazione sperimentandone forme e criteri diversi che potrebbero modificare in modo profondo e duraturo l'azione didattica, trasformando l'emergenza in opportunità.

Le brevi note che seguono non vanno dunque collocate in un'ottica burocratico-certificativa, che vedrà indicazioni e soluzioni da parte del Ministero dell'Istruzione, bensì in una prospettiva pedagogica e didattica.

## Il senso della valutazione

Dare senso alla propria attività di insegnante o anche di dirigente scolastico significa inevitabilmente interrogarsi sul complesso equilibrio di significati che si attribuiscono alla valutazione e, contestualmente, condividerli e negoziarli con la comunità professionale con la quale si lavora. Nel nostro caso, per chiarire qual è il significato prevalente che vogliamo attribuire al concetto, useremo il termine di “valutazione educativa”<sup>1</sup> per sottolineare come l'attenzione di fondo del docente deve essere quella, fondata su una forte etica della responsabilità, di interrogarsi sugli effetti della propria valutazione sul futuro dello studente. In altri termini, si tratta di non fermarsi al *risultato*, inteso come effetto e conclusione di una azione didattica, ma di alzare uno sguardo prospettico

\* Direttore OPPI e membro del comitato scientifico.

<sup>1</sup> VARANI A. e CARLETTI A., *Per una valutazione educativa*, in “OPPIinformazioni”, n. 124, 2018, pp. 4-10.

sulla possibile *ricaduta*<sup>2</sup>, intesa come ripercussione di un'azione formativa in una più ampia prospettiva spazio-temporale.

In questa prospettiva è necessario approfondire alcuni concetti usati a volte in modo poco meditato, uno di questi è la “valutazione formativa”, che riporta anche alle sue dimensioni orientative e proattive, presupposti irrinunciabili della valutazione educativa.

La funzione proattiva<sup>3</sup> mette in moto gli aspetti motivazionali, riconosce ed evidenzia i progressi compiuti dall'alunno creando i presupposti per successivi sviluppi.

### **La valutazione orientativa**

La valutazione orientativa si pone l'obiettivo, da un lato, di acquisire elementi utili ad indirizzare gli alunni verso le scelte successive. Deve andare oltre il criterio della riuscita scolastica, facendo emergere le loro potenzialità e permettendo di rilevare altri fattori che possono influire sulla riuscita dei successivi percorsi formativi: stili cognitivi, tipo di intelligenza, interessi, valori e motivazioni, abilità extrascolastiche, atteggiamenti verso sé, gli altri, lo studio e il lavoro.

Dall'altro lato, la valutazione sarà orientativa se aiuta gli alunni ad autovalutarsi, ad acquistare una equilibrata autostima e fiducia in sé stessi e a maturare una propria identità per agire autonomamente e consapevolmente, compiendo scelte responsabili e funzionali.

In funzione di ciò, la valutazione deve essere un processo dinamico, che non si limiti alle “prove” tipiche della valutazione tradizionale che per loro natura si presentano come fotografie statiche di singoli momenti di un percorso complesso.

Ciò comporta l'attivazione di esperienze e situazioni di apprendimento non episodiche, sistematiche, articolate nel tempo, volte a far emergere gradualmente le capacità e a far conseguire risultati via via integrabili.

### **La valutazione formativa**

La valutazione formativa non si pone come obiettivo la certificazione o la semplice definizione del livello di apprendimento acquisito fino a quel momento.

È centrata sul concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale. Tale concetto identifica due livelli: l'attuale (già posseduto dal soggetto) e il potenziale (in via di sviluppo ed emergente solo in virtù dell'interazione sociale).

Si può quindi definire formativa una valutazione, o una verifica degli

<sup>2</sup> BOCHICCHIO F., *La valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti nei contesti non formali e informali*, in GALLIANI L. (a cura di), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia, 2015 pp. 153-166.

<sup>3</sup> *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, MIUR D.M. 742/2017.

apprendimenti o qualsiasi altra forma di raccolta di dati valutativi, che sia finalizzata a migliorare il processo di apprendimento dello studente. Ciò significa far individuare e capire agli studenti cosa non è corretto, perché commettono errori e soprattutto come possono migliorare.

La valutazione formativa non è un'istanza morale basata solo sulle buone intenzioni del docente, richiede invece concrete pratiche didattiche.

Nella loro nota ricerca, Black e William<sup>4</sup> declinano gli elementi della valutazione formativa:

- chiarire e condividere le finalità dell'apprendimento;
- chiarire fin da subito le caratteristiche di una buona performance;
- fornire un feedback immediato, chiaro, descrittivo, trasparente, fondato su criteri;
- coinvolgere gli studenti in un'autovalutazione attraverso la comprensione degli errori;
- fare domande significative, euristiche, per far emergere il processo mentale attivato;
- stabilire con l'alunno il punto raggiunto e il progresso successivo;
- sostenere la motivazione e accrescere la stima di sé dello studente.

Una attenzione particolare va rivolta al concetto di feedback, spesso inteso come una generica comunicazione di ritorno. Per metterne a fuoco le caratteristiche possono essere utili le indicazioni fornite dalle Linee guida della Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL), nate per "soddisfare la variabilità degli studenti suggerendo flessibilità negli obiettivi, metodi, materiali e valutazioni"<sup>5</sup>.

La UDL sollecita quindi feedback che guidino gli studenti verso la padronanza piuttosto che ad una esecuzione meccanica e ripetitiva e che, enfatizzando il ruolo dello sforzo e della pratica, piuttosto che "l'intelligenza" o "l'abilità" innata, li aiutino a sviluppare o mantenere la motivazione e lo sforzo necessario all'apprendimento, fornendo loro strategie positive per il successo futuro. Un feedback è efficace, quindi, se modifica concretamente le azioni successive.

## Il voto e la valutazione formativa

Spesso si demanda alla valutazione sommativa l'attribuzione del voto. Personalmente, non ritengo sia indispensabile ricorrere a momenti formali, uffii-

<sup>4</sup> BLACK P. e WILLIAM D., *Assessment and classroom learning*, in "Assessment in Education: principles, policy & practice", vol. 5, n. 1, Taylor & Francis, London, 1998, pp. 7-74.

<sup>5</sup> CAST, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA: Author, 2011. Traduzione in italiano a cura di G. Savia e P. Mulè, 2015, p.5; <<http://udlguidelines.cast.org/>>; in italiano <<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-italian.pdf>>.

ciali, dedicati alla verifica degli apprendimenti (tipicamente prove scritte e interrogazioni), con la loro rituale liturgia ottocentesca e il quasi inevitabile portato di ansia e di finalizzazione dello studio al voto. Oggi, nella prospettiva delle competenze e almeno nella scuola dell'obbligo, la distinzione fra valutazione formativa e sommativa mi sembra superata, concettualmente forzata e foriera di equivoci, se non di giustificazioni al mantenere vecchie pratiche professionali. Ritengo invece che tutte le attività svolte in classe, anche quelle gestite con un approccio valutativo formativo, possano portare a raccogliere numerosi, utili e funzionali dati, assolutamente sufficienti nel momento valutativo, senza la stringente necessità di valutazioni "sommative".

Avendo come obiettivo non una irraggiungibile e inesistente oggettività, ma una più realistica *plausibilità della valutazione*<sup>6</sup>, si possono utilizzare tutte le informazioni, le documentazioni e le osservazioni raccolte mediante:

- osservazioni occasionali (durante l'interazione con gli studenti);
- osservazione sistematica (rivolta a singoli, a tutti, anche con strumenti specifici);
- colloqui/interrogazioni/interazioni verbali, richieste metacognitive;
- prodotti semplici (esercitazioni, lavori a casa, veloci sondaggi di quanto appreso);
- prodotti più impegnativi (prove scritte, lavori di gruppo, report, sintesi, mappe, ecc.);
- auto-osservazioni dell'alunno (portfolio, stimoli riflessivi, ecc.);
- qualsiasi altra attività significativa in classe.

Sta poi alla professionalità dell'insegnante, il solo che conosce il concreto processo nel quale quelle informazioni si collocano, attribuire significato e valore – cioè valutare – a quell'insieme di dati, sintetizzandoli poi, se necessario, in voti.

## La relazione educativa

Per mettere in atto una valutazione formativa, fondamentale è il contesto, il clima relazionale determinato dalla qualità della relazione educativa che si è attivata: occorre creare in classe una "cultura della valutazione" tale per cui l'alunno non solo non ne abbia paura, ma anzi la riconosca e la cerchi come risorsa fondamentale per il suo apprendimento. Per ottenere questo, lo studente non deve temere le valutazioni.

Le valutazioni "sommative", quindi, possono efficacemente essere sostituite da un congruo numero di dati valutativi (se necessario anche in forma numerica) raccolti attraverso situazioni e percorsi di apprendimento in cui si sia messa in atto anche una valutazione formativa. Senza considerare il filone peda-

<sup>6</sup> CASTOLDI M., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma, 2012.

gogico che riflette sulla possibilità della sua eliminazione<sup>7</sup>, il timore del voto - con gli eventuali conseguenti tentativi di copiatura o di fuga - può, paradossalmente, essere contenuto da un suo utilizzo quantitativamente e qualitativamente diffuso che ne smitizza i contorni e ne attenua le conseguenze negative. Le funzioni formativa e sommativa non sono quindi necessariamente separate, se non in situazioni fortemente connotate da una dimensione certificativa e burocratica, come l'esame di Stato alla fine di un ciclo. Non è necessario abolire il voto; occorre invece sradicarlo dal contesto punitivo, "dalla cornice contrattuale dei premi e delle punizioni"<sup>8</sup>, e inserirlo in un contesto pedagogico di valorizzazione dell'altro. L'atto del valutare viene così a recuperare la sua collocazione intrinseca al processo formativo.

### **Valutazione e didattica**

Quanto finora detto si basa sul concetto basilare dell'unitarietà irriducibile della valutazione e della didattica. Il momento valutativo, così come quello della verifica degli apprendimenti, non è e non può essere considerato separato, distinto dall'azione didattica complessiva. Le modalità di valutazione sono un elemento imprescindibile della didattica, ne connotano le pratiche, ne determinano le dinamiche e definiscono la relazione con l'allievo. Ciò significa che non è possibile modificare la valutazione se non si modifica complessivamente la didattica e viceversa. In realtà, non sarebbe neanche possibile e corretto ragionare di valutazione senza affrontare complessivamente il tema della didattica, di quali finalità educative ci poniamo, di cosa vogliamo valutare e quindi del tipo di compito o *performance* richiesta. Più l'azione richiesta è puramente esecutiva, esercitativa, meccanica, ripetitiva, più è facile scivolare in una valutazione di tipo sommativo. Compiti più personali, riflessivi, aperti, che non prevedano una risposta semplicemente giusta o sbagliata, ma consentano invece di scegliere, decidere, sperimentare e cambiare secondo una logica, che facciano nascere interrogativi e richiedano giudizi e interpretazioni, inducono naturalmente ad una valutazione motivata, descrittiva e quindi orientativa, formativa, educativa.

### **La valutazione online**

Tutto questo ha un forte nesso con la situazione attuale. Siamo in emergenza, in una situazione eccezionale, non si può quindi pensare di affrontarla normalizzandola, continuando con i nostri comportamenti consueti. Il rischio è di riprodurre online, ma in forma esasperata e peggiorativa, delle prassi professionali già precedentemente inadeguate. Oggi non solo è possibile, ma è neces-

<sup>7</sup> Cfr. Convegno *Non sono un voto. Quale valutazione per l'apprendimento di tutti*, Università Milano-Bicocca e Movimento di Cooperazione Educativa, 28 ottobre 2019, <<http://www.mce-fimem.it/abbiamo-bisogno-di-scuola-non-di-voti/>>.

<sup>8</sup> POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento, 2000, p. 67.

sario uscire dalle routine, dalla personale *comfort zone*, inventare, sperimentare, osare...

Può essere l'occasione per superare una sorta di "ossessione valutativa" che troppo spesso connota la scuola e che queste due citazioni mettono bene in evidenza:

*"La valutazione oggi costituisce il centro dell'esperienza scolastica degli alunni e una delle maggiori fonti dei loro disagi, diventando spesso l'unico motivo per cui studiare, rendendo lo studio mnemonico e poco duraturo e l'origine di blocchi di apprendimento che conducono a demotivazione e/o insuccesso scolastico"*<sup>9</sup>.

*"La lotta contro l'onnipotenza del voto è oggi un'assoluta necessità per far uscire il sistema scolastico dalla frenesia della valutazione numerica permanente, non indurre gli allievi a cercare solo la correttezza del compito e la conformità a un modello, lasciare loro il tempo di apprendere e di cercare soluzioni originali e intellettualmente più utili"*<sup>10</sup>.

## Spunti di approfondimento

Senza entrare nel merito della *didattica per competenze*, ma tenendola comunque come sfondo di riferimento fondamentale, altre correnti di ricerca pedagogica forniscono ulteriori elementi teorici e pratici, qui brevemente accennati.

### Authentic assessment<sup>11</sup>

Il limite maggiore della valutazione tradizionale è ciò che essa intende e riesce a valutare.

Valutando ciò che un ragazzo "sa" si verifica la riproduzione, ma non la costruzione e lo sviluppo della conoscenza e neppure la capacità di applicazione.

Occorre quindi valutare ciò che "sa fare con ciò che sa", cioè la capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavorare in gruppo, di ragionamento, di apprendimento continuo.

In questa prospettiva, è fondamentale rompere lo schema della "verifica carta e penna" e offrire invece l'opportunità di ripetere, di provare, di consultare risorse, di avere feedback e di perfezionare la prestazione, di attivare cicli di *prestazione-feedback-revisione-prestazione*.

### Pedagogia dell'errore

Da una concezione esclusivamente negativa dell'errore come azione da sanzionare, ad una visione positiva dell'errore come risorsa, fonte di conoscenza e di controllo delle operazioni cognitive che si attivano.

<sup>9</sup> NIGRIS E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003, p. 1 B7.

<sup>10</sup> MEIRIEU P., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2016.

<sup>11</sup> WIGGINS G.P., *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.

Lo studente deve trovare nell'insegnante, nei compagni la necessaria comprensione affinché l'errore non porti a situazioni d'ansia ma venga invece sdrammatizzato, accettato e riportato a fattore di apprendimento; l'atteggiamento nei confronti dell'errore non può essere punitivo e quindi bisogna promuovere forme di correzione che portino a incentivare e sviluppare le capacità di auto-correzione dello studente e ad aumentare la sua autonomia critica anche nella gestione dell'errore.

Per fare questo occorre, fra le altre cose:

- esplicitare in modo chiaro non solo i risultati, ma anche i comportamenti e i processi mentali attesi rispetto al processo attivato, focalizzando l'attenzione dell'alunno sulle sue modalità di costruire conoscenza e sulla dimensione emozionale;
- sollecitare la capacità di 'transfert', cioè saper usare l'apprendimento precedente in altre situazioni;
- potenziare l'interattività della comunicazione con l'insegnante e con i compagni, per arricchire l'analisi, le riflessioni e il controllo dei processi di apprendimento (es. correzione tra pari).

Da parte dell'insegnante, «porsi nell'ottica per cui l'errore viene considerato come la manifestazione di processi sottostanti significa [...] considerare che uno stesso errore compiuto da persone diverse, ma anche dalla stessa persona in situazioni diverse, può non essere lo stesso errore. [...] Il vero problema non è più tanto l'errore, quanto il soggetto che sbaglia, con le sue modalità, operazioni e processi cognitivi e le sue caratteristiche affettivo-emotive»<sup>12</sup>.

“Visivi o uditivi, pratici o teorici, analitici o sincretici, gerarchici o lineari e tante altre possibili classificazioni non rigide, ci ricordano che plurali sono le intelligenze, i modi di elaborare e conservare, rievocare e riflettere/rielaborare... A soggetti plurali, forme di insegnamento plurali e valutazione pluridimensionale”<sup>13</sup>.

Tutto ciò richiede una osservazione e auto-osservazione continua del processo di apprendimento e un atteggiamento, dell'insegnante e dell'allievo, che porti a concepire l'errore non come *sbaglio*, ma come *ostacolo* da superare insieme<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> MACCARIO D., *Educare al senso critico. Strategie per la didattica*, UTET, Milano, 1999, p. 166-167.

<sup>13</sup> CAVINATO G., *Gli eccellenti e gli esclusi*, in AA.VV. *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2001.

<sup>14</sup> DE VECCHI G. e CARMONA-MAGNALDI N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.