

Comunicare per valutare

Le interrogazioni individuali, i test e le prove collettive, insomma, ciò che i ragazzi di solito chiamano gli *espe*, rappresentano la modalità valutativa centrale nella vita scolastica degli allievi e dei docenti. Gli *espe*, oltre che esprimere momenti e situazioni frequenti ed essenziali nella preparazione delle valutazioni scritte, intermedie e finali, fanno emergere in modo particolare le tensioni e gli esiti della dinamica pedagogica. Al di là di ogni considerazione possibile sul numero delle insufficienze distribuite ogni anno nelle nostre scuole, l'esperienza quotidiana ci mostra che, sovente, gli allievi di scuola media hanno una percezione distorta e parziale dei loro risultati nelle interrogazioni e nei test e si limitano a constatare di aver ricevuto un'insufficienza oppure una sufficienza in una prova scritta, ma non sono in grado di spiegare quella nota. E' difficilmente accettabile che la valutazione possa essere incomprensibile per il ragazzo, nonostante le numerose interrogazioni, scritte e orali, a cui egli viene sottoposto. Bisogna perciò migliorare, non soltanto il modo di valutare, ma, in particolare, la *comunicazione sulla valutazione*. E' legittimo pensare che una buona

comunicazione sulla valutazione dei test, possa contribuire a risolvere anche le difficoltà di comprensione della valutazione scritta dei periodi intermedi.

La valutazione costituisce inoltre una situazione nodale del funzionamento scolastico, essa rappresenta uno dei momenti in cui vengono messe maggiormente in rilievo le tensioni affettive e i processi cognitivi, sollecitati dall'interazione insegnamento/apprendimento e le preoccupazioni di comunicazione. Paradossalmente la valutazione, spesso considerata come elemento separatore, che mette maggiormente a distanza il docente dall'allievo, è anche il fattore che li accomuna di più: al desiderio di ricevere la conferma di essere un buon allievo, corrisponde la preoccupazione di essere un buon docente; alla paura di sbagliare, corrisponde il timore di non saper insegnare. Soltanto una buona comunicazione sulla valutazione può consentire a entrambe le parti di esprimere e controllare queste tensioni, ponendo le premesse per un rapporto psicopedagogico e didattico che favorisca uno svolgimento ottimale dell'attività di insegnamento/apprendimento.

In particolare per l'allievo, la valutazione è il momento di applicazione delle proprie modalità di studio e della conseguente conferma della loro validità, oppure della verifica della loro inefficacia, ciò che lo dovrebbe stimolare alla ricerca di tecniche più razionali ed economiche. La comunicazione sulla valutazione assume perciò valore di risposta alla necessità dell'allievo di esprimere i propri stati affettivi e di descrivere i propri metodi di studio, e permette al docente di orientare la pratica dell'insegnamento verso una progressiva *presa di coscienza* dei processi soggiacenti ai concetti da assimilare da parte dell'allievo. Considerato che la *presa di coscienza* dipende sostanzialmente da una metacognizione, intesa come riflessione sul proprio pensiero, la *comunicazione* svolge una funzione centrale nella metacognizione. Riflettere sul proprio pensiero significa, in primo luogo, poterlo esprimere verbalmente e trasmetterlo a qualcun altro, a un interlocutore, il quale, tramite le sue considerazioni, domande e controargomentazioni, costringe l'autore a precisare maggiormente il proprio pensiero e perciò a prenderne progressivamente coscienza.

La comunicazione rende accessibili le *rappresentazioni* - intese come idee, concetti, immagini mentali, ecc. - dell'allievo, per questo motivo il docente ha tutto l'interesse a estendere il dialogo ad altri aspetti importanti della dinamica dell'insegnamento/apprendimento, senza limitarsi alla semplice trasmissione delle informazioni concernenti la propria materia. Per migliorare la valutazione, integrando gli aspetti comunicativi, non è necessario cambiare radicalmente il modo di valutare attualmente diffuso, anzi, una modifica efficace è realizzabile semplicemente, basta accentuare, valorizzare e sistematizzare quello che in genere viene già praticato.

Di solito le prove di valutazione di tutte le materie culturali vengono effettuate in quattro fasi successive ben distinte: la prima fase, in cui il docente annuncia la data e i contenuti del test; la seconda fase, in cui il docente prepara gli esercizi e le domande da sottoporre agli allievi; la terza fase, in cui gli allievi risolvono gli esercizi e la quarta fase, in occasione della restituzione delle copie, che spesso è accompagnata da correzioni collettive.



L'analisi successiva di queste quattro fasi (vedi schema a pagina 15) ci permetterà di apportare quelle piccole variazioni che possono favorire il miglioramento della valutazione.

I. Fase: definizione dell'oggetto della prova

In questa prima fase è importante sottolineare un aspetto di comunicazione e due componenti importanti della materia di insegnamento. I docenti devono cominciare a conoscere con quale spirito i ragazzi affrontano la prova, la comunicazione, orientata verso una manifestazione delle tensioni e delle aspettative degli allievi, permette di abordare e controllare meglio gli atteggiamenti di ognuno. Una buona valutazione formativa non può prescindere dalla **comunicazione dei sentimenti che gli allievi provano per il test**, inteso come atto che mette talvolta in discussione l'allievo nella sua globalità. Discutere con i ragazzi le ansie che risentono prima di una prova, significa poter conoscere chi ha paura di prendere un'insufficienza perché verrà castigato dai genitori, ma anche sapere che qualche allievo circonda le sue preoccupazioni alla situazione momentanea, pensando che l'importante non è imparare, ma ricevere una bella nota nell'*espe*, poi, se in seguito si dimenticherà tutto, non avrà nessuna importanza.

E' necessario perciò riconsiderare con gli allievi il significato principale dell'apprendimento e dell'insegnamento, per restituire alla valutazione il senso principale di presa di

coscienza del livello delle proprie conoscenze. D'altra parte, il docente non può rassegnarsi ad accettare che la propria materia venga considerata dagli allievi solamente in funzione di una certa economia scolastica, essenzialmente mirata alla buona riuscita o a evitare conflitti familiari, piuttosto che al piacere di imparare.

In questa prima fase la comunicazione assume già un ruolo di *mediazione* fra insegnamento, apprendimento e valutazione.

Comunicare significa **coinvolgere attivamente gli allievi anche sui contenuti delle prove**; ciò non equivale a togliere al docente questa prerogativa, ma è interessante per lui conoscere quali parti del programma gli allievi hanno acquisito con maggiore facilità e quali argomenti, che saranno oggetto della prova, li hanno interessati di meno. Queste informazioni sono utili per la preparazione degli esercizi e delle domande del test e, in certe situazioni, permettono al docente di precisare alcuni concetti prima della valutazione.

Un momento importante di questa prima fase è la **discussione e l'elaborazione dei metodi di studio** che favoriscono l'apprendimento e la successiva restituzione degli argomenti trattati durante le lezioni. Uno degli obiettivi principali della scuola obbligatoria secondaria è quello di insegnare agli allievi come si deve studiare. Ebbene, non c'è occasione migliore della preparazione di una prova di valutazione per affrontare questi metodi.

Spesso i docenti si lamentano che gli allievi non sanno studiare, purtroppo, questo discorso è radicato in una visione globalizzante e spontaneista. I metodi di studio sono diversi e variano da materia a materia e, spesso, addirittura fra tematiche diverse della medesima materia; la grammatica si studia in modo diverso che un testo poetico, inoltre gli allievi non sono portati spontaneamente a studiare nel modo corretto solo perché devono imparare, ma impareranno nel modo giusto soltanto quando avranno imparato il metodo adeguato. E' importante interrogare gli allievi su come pensano di preparare una prova su certe tematiche, questo atteggiamento stimola interesse e permette al docente di analizzare con gli allievi quali sono i metodi più efficaci e più economici. Il docente, poiché egli stesso ha studiato a lungo la materia prima

di insegnarla, è la persona più indicata per suggerire, perfezionare e insegnare i metodi di studio da utilizzare per imparare i vari argomenti trattati.

II. Fase: costruzione della prova

La seconda fase concerne direttamente il docente, dopo aver delimitato il contesto didattico nel quale si situa la prova e precisati i metodi di studio specifici, egli deve costruire una prova che gli possa fornire indicazioni utili per il suo insegnamento. La pratica attuale della valutazione produce essenzialmente risultati sommativi che vengono generalmente espressi con una nota, mentre gli aspetti formativi vengono sovente trascurati o rimangono a livello intuitivo quando il docente commenta una prova dicendo: *«devo riprendere questo argomento perché più della metà degli allievi sono insufficienti»*.

E' possibile costruire una prova a carattere intermedio, che abbia una funzione sia formativa, sia sommativa? Anche se sovente, nelle discussioni teoriche, si tende a distinguere con precisione la valutazione formativa da quella sommativa, nella pratica quotidiana, specialmente nella scuola media, sia i docenti sia gli allievi hanno ormai acquisito che a ogni prova corrisponde una nota oppure un giudizio qualitativo. Molti allievi sono talmente abituati alla nota che sovente quando ricevono gli *espe* corretti, si limitano a guardare la nota, trascurando un bilancio formativo di errori e risposte esatte. Al momento attuale è difficilmente proponibile una valutazione essenzialmente formativa, che elimini completamente l'aspetto sommativo della nota, poiché significherebbe rovesciare completamente le abitudini e le regole di valutazione radicate nella nostra scuola. Ciò che è invece realizzabile, senza sconvolgere completamente le modalità in uso e rimanendo coerenti con le indicazioni dei programmi scolastici, è l'**utilizzo dei concetti di obiettivi di padronanza e di approfondimento nella valutazione**. Gli obiettivi di padronanza sono quelli che secondo Bloom dovrebbero essere raggiunti almeno dal 90% degli allievi, mentre gli obiettivi di approfondimento possono essere acquisiti in modo variabile dagli allievi a seconda degli argomenti trattati. Il docente dovrebbe assumer-



si il compito di distinguere per ogni argomento le informazioni che tutti dovrebbero sapere e quali esercizi tutti dovrebbero saper eseguire, dalle informazioni e dagli esercizi che, pur essendo necessari per dare coerenza e completezza didattica alla tematica, non devono essere imparati da tutti gli allievi. Sebbene questo possa sembrare un lavoro lungo e impegnativo quando si vogliono analizzare i programmi, tuttavia i docenti riescono rapidamente a distinguere questi due tipi di obiettivi affrontando le singole tematiche appena trattate in classe. Perciò diventa anche semplice stabilire due serie di esercizi e domande che corrispondono rispettivamente agli obiettivi di padronanza e di approfondimento.

La distinzione fra gli obiettivi fa emergere un altro problema, quello della definizione della *soglia della sufficienza*. Se nella stesura di esercizi ben differenziati viene fissata l'attenzione sugli aspetti formativi della valutazione, nella ricerca della soglia della sufficienza la valutazione formativa fornisce le premesse per stabilire i criteri della valutazione sommativa. Le indicazioni per stabilire questa soglia ci vengono date con precisione dall'art. 44 del Regolamento di applicazione della legge sulla scuola media, che definisce «*nota 4: l'allievo ha conseguito gli obiettivi di apprendimento di base, con eventuali difficoltà o lacune recuperabili*». Anche se queste indicazioni si riferiscono principalmente alle note finali da scrivere sul libretto scolastico, nulla ci impedisce di adottarle anche durante l'anno scolastico, almeno per quanto riguarda la prima parte della definizione, anzi, questo permetterebbe di assumere una maggiore coerenza valutativa.

Dato che la nota 4 informa che il ragazzo ha raggiunto gli obiettivi di padronanza, per il docente sarà quindi semplice stabilire quanti e quali esercizi ogni allievo deve risolvere per ottenere la sufficienza, ciò che dovrebbe corrispondere alla soluzione corretta di tutti o di buona parte degli esercizi che concernono gli obiettivi di padronanza.

Questo metodo semplifica le tecniche di quotazione degli *espe* e permette di abbandonare complesse, e talvolta inopportune, alchimie docimologiche che restano misteriose per allievi e genitori e che possono variare da una prova di valutazione all'altra.



Stabilire la soglia della sufficienza favorisce la continuità tra valutazione formativa e valutazione sommativa, mantiene una certa continuità e coerenza valutativa con i test successivi, anche con il variare dei contenuti. Inoltre, diventa più semplice per il docente comunicare alla classe i criteri da lui considerati per la valutazione sommativa e, di conseguenza, la successiva discussione sugli aspetti formativi.

III. Fase: svolgimento della prova

La comunicazione di questi criteri avviene durante la terza fase, che è quella che assume un'importanza decisiva per gli allievi.

L'informazione sulla soglia di sufficienza permette al docente di comunicare anche quali esercizi bisogna risolvere correttamente per ricevere la nota 4.

Questo è un punto importante perché aiuta gli allievi, soprattutto i più deboli, a organizzare in modo più efficace il loro lavoro. Infatti gli allievi più deboli sono anche coloro che producono con ritmi più lenti e, quando cominciano a elaborare un esercizio difficile, spesso si perdono in inutili tentativi che li penalizzano sistematicamente, ciò che è negativo per l'allievo, ma anche per il docente stesso, che talvolta non riesce a capire se il ragazzo ha raggiunto gli obiettivi di padronanza o meno.

Per stabilire le capacità e i ritmi di lavoro di ogni allievo e della classe, è utile che il docente proponga una prova che si suddivida in due parti, una obbligatoria composta di eserci-

zi sugli obiettivi di padronanza e una seconda parte facoltativa, composta di un certo numero di esercizi, solitamente orientati sugli obiettivi di approfondimento, che ogni allievo può scegliere e risolvere secondo i suoi interessi e le sue acquisizioni.

Questa suddivisione ha due effetti positivi, constatati direttamente dai docenti che l'hanno messa in pratica, da un lato gli allievi sanno che, pur non essendo obbligati a eseguire tutti gli esercizi o a rispondere a tutte le domande, possono raggiungere la sufficienza. Questo li rassicura perché il docente si abitua a costruire una prova in cui tutti gli allievi possono ragionevolmente raggiungere la sufficienza. D'altro lato i ragazzi possono costruirsi un «*menu à la carte*» per risolvere gli esercizi facoltativi, questa scelta fornisce al docente molte informazioni utili sia sui ritmi sia sullo stile di lavoro dei suoi allievi. Si tratta di una parte aperta della prova, essa può essere costituita da gruppi di esercizi fra cui l'allievo ne deve scegliere uno o due, oppure da esercizi completamente facoltativi. Il docente, assegnando un punteggio a ogni esercizio, stabilirà la nota aggiungendo il punteggio della parte obbligatoria a quello della parte facoltativa.

Egli ottiene così un altro vantaggio pratico, che è quello di non doversi preoccupare di calcolare il numero di esercizi o di domande da inserire nel test per farlo corrispondere a un tempo di lavoro medio della classe, la stesura di un certo numero di esercizi a scelta elimina naturalmente queste preoccupazioni.

Le ricerche di Monteil e Castel¹⁰ hanno messo in luce due atteggiamenti

singolari, finora sconosciuti, negli allievi: in una situazione sperimentale identica, gli allievi che presentano difficoltà scolastiche dimostrano di saper migliorare i propri risultati quando non sono assillati dalle norme valutative della scuola, mentre, al contrario, i bravi allievi, riducono le loro produzioni quando non sono messi in condizione di valutazione.

Questi risultati, apparentemente contraddittori, descrivono bene una situazione scolastica difficile da controllare, dove colui che è in difficoltà è più produttivo quando non ci sono rischi di note negative, mentre il buon allievo è più produttivo quando sa di poter ricevere una nota alta. Si spiega così, almeno in parte, il divario crescente fra buoni allievi e allievi in difficoltà. Il tipo di valutazione misto che viene proposto, congiunto con un lavoro intenso sui metodi di studio, permette di poter considerare queste condizioni senza penalizzare nessuno. In effetti, la parte a scelta o facoltativa dei test permette a entrambi i gruppi di allievi di migliorare la propria produzione, senza essere penalizzati gli uni, e senza dover sacrificare le proprie ambizioni, gli altri. La parte a scelta diventa perciò addizionale e complementare a quella obbligatoria, ma più semplice, derivata dagli obiettivi di padronanza.

Inoltre il fatto di poter scegliere traduce nella pratica due aspetti metacognitivi importanti da educare a partire dalla scuola media. Sappiamo che dagli undici anni in poi, i ragazzi sono in grado di prendere coscienza del loro pensiero e quindi di pensare sul proprio pensiero e di trarre delle conclusioni.²⁹ L'atto della scelta è un primo passo importante in questa direzione poiché costringe l'allievo ad analizzare diverse situazioni e a confrontarle prima di decidere quale affrontare e risolvere. Anche se non sempre la scelta è consapevolmente orientata, essa può diventare un argomento di discussione successiva, durante la quarta fase, che nel tempo può progredire verso una migliore presa di coscienza.

L'altro aspetto metacognitivo della scelta è strettamente connesso con quello precedente, ma maggiormente orientato sul piano pedagogico verso l'autovalutazione, in questo caso la valutazione in forma di anticipazione del proprio saper fare e del proprio sapere. Dal momento che un allievo deve operare una scelta, egli cercherà di affrontare gli esercizi o le doman-

de che presume di saper svolgere con una certa sicurezza e sarà perciò anche in grado di mettere in atto delle strategie di controllo per verificare il risultato. La presa di coscienza cognitiva e l'autovalutazione vanno di pari passo e rappresentano le due facce della medesima medaglia, una quella psicologica e l'altra quella pedagogica.

IV. Fase: analisi dei risultati

La quarta fase è importante per dare coerenza a tutte le azioni messe in risalto durante le prime tre fasi, è necessario creare quei collegamenti che possono diventare stimolanti per gli allievi e i docenti, discutendo apertamente i risultati della prova, piuttosto che dilungarsi in correzioni collettive che spesso non sono efficaci perché non interessano più gli allievi.

In questo momento è invece utile riprendere la discussione iniziata nella prima fase, dapprima per constatare se i risultati ottenuti corrispondono a quelli attesi dagli allievi e se le scelte o gli esercizi facoltativi risolti hanno permesso veramente di migliorare la loro nota. In secondo luogo, è altrettanto indispensabile verificare se gli allievi hanno utilizzato i metodi di studio adeguati, quali sono stati i vantaggi e le difficoltà di applicazione.

La discussione stimola l'espressione verbale e il confronto di idee, ciò che rappresenta una premessa essenziale per sviluppare il discorso sull'autovalutazione e sulla presa di coscienza del proprio funzionamento intellettuale.

Oltre a questi fattori, la possibilità di esprimere le proprie paure e tensioni, sin dalla prima fase, o di constatare la conferma oppure la smentita delle proprie anticipazioni, rilancia l'allievo sul piano della valutazione del saper essere, cioè di quello dei tre saperi che è più difficile trattare a scuola, perché è il più implicito e nascosto dietro tutte le attività, ma che emerge spesso con prepotenza al momento degli espe.

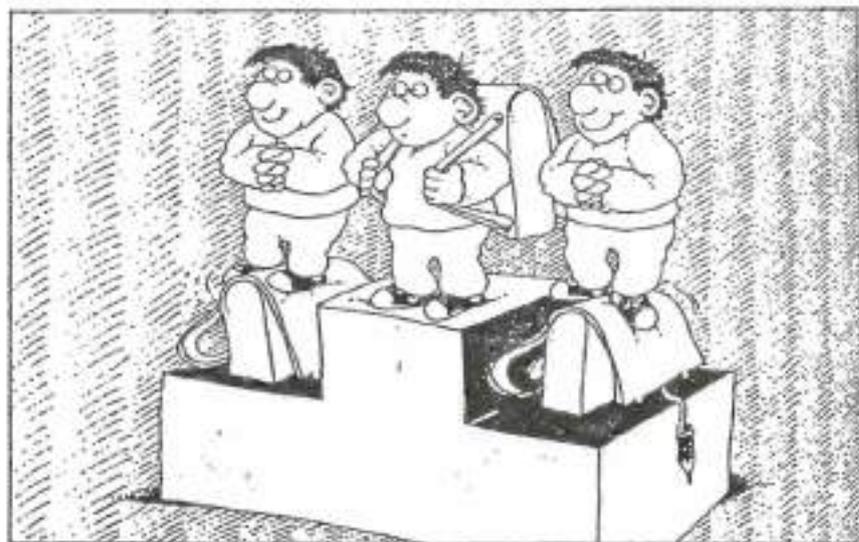
La quarta fase assume una funzione fondamentale sul piano formativo e riproduce ancora quella circolarità sostanziale fra il lato sommativo e quello formativo della valutazione. La valutazione formativa, secondo Allal, produce tre tipi di regolazione didattica³⁰:

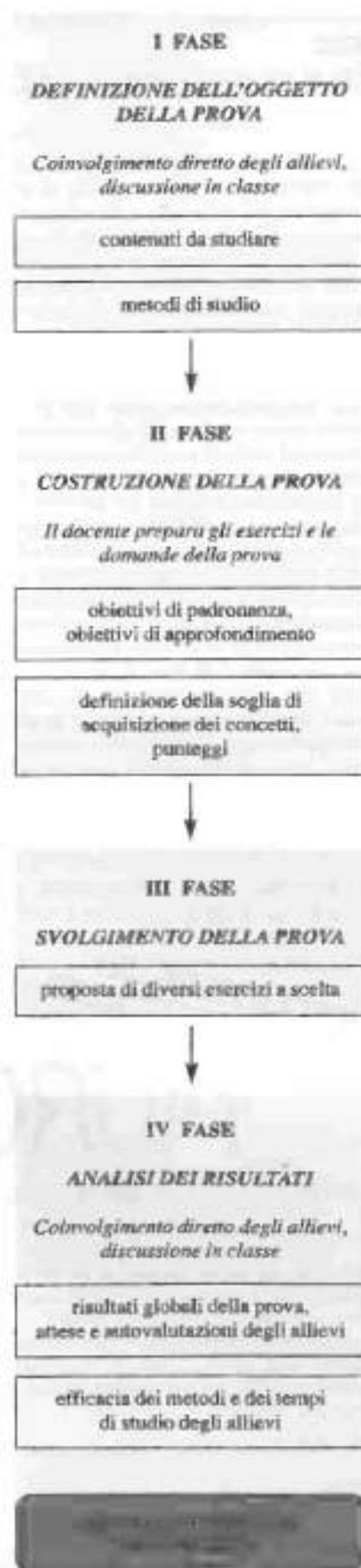
a) *regolazione interattiva*: quando la valutazione viene effettuata durante una lezione e il docente modula l'attività seguendo le reazioni degli allievi;

b) *regolazione retroattiva*: di solito dopo una prova collettiva, comprende attività di recupero, nuove spiegazioni e nuovi esercizi sulla tematica che non è stata sufficientemente assimilata dagli allievi;

c) *regolazione proattiva*: i risultati di una prova formativa producono indicazioni importanti per l'insegnamento di nuove tematiche o l'approfondimento di quelle valutate.

Al termine dell'analisi collettiva dei risultati della prova interviene l'atto progettuale più importante nella programmazione didattica, il docente stabilisce, sulla base di quanto discusso un nuovo contratto pedagogico, che consiste in una regolazione retroattiva dell'insegnamento quan-





do egli ha constatato che un numero eccessivo di allievi non ha raggiunto gli obiettivi di padronanza o che gran parte della classe non ha interiorizzato sufficientemente metodi di studio importanti per proseguire nell'apprendimento.

Oppure il docente opera una regolazione proattiva, formulando un contratto pedagogico che propone alla classe un nuovo argomento. Il nuovo contratto deve rendere manifesto il collegamento esistente fra i contenuti precedenti e quelli successivi, stabilendo una catena logica fra le varie componenti del programma. La valutazione diventa perciò un'occasione per guardare indietro, sulle conoscenze acquisite, ma, soprattutto, un'occasione da non perdere per guardare avanti.

Riflessioni conclusive

Questa modalità di valutazione non si riferisce in modo particolare a una singola materia ma è attuabile in tutte le situazioni di valutazione delle materie culturali. Le esperienze fatte finora, grazie alla disponibilità di alcuni docenti di francese¹⁾, matematica, scienze e di italiano (per il programma di grammatica), hanno dato buoni risultati e le reazioni dei docenti coinvolti sono sempre state positive. Viene spesso constatato con soddisfazione un riavvicinamento relazionale fra docenti e allievi, favorito da una diminuzione di tensione prima, durante e dopo le prove, si nota una maggiore continuità ed efficacia del lavoro, in particolare per l'insegnamento/apprendimento dei metodi di studio. Un risultato curioso è questo: in alcuni casi, i docenti non ritengono più necessario effettuare un numero elevato di test perché «pochi ma ben elaborati» danno informazioni sufficienti sia ai docenti, sia agli allievi, questo favorisce una maggiore attenzione dei docenti per la valutazione formativa, praticata con singoli esercizi che conducono alla regolazione interattiva. Trasformazioni importanti, quest'ultime, che vanno nel senso di Cardinet²⁾ quando afferma che la valutazione deve ritrovare dapprima la sua funzione informativa, per i docenti, gli allievi e i genitori, in secondo luogo, che bisogna riportare al livello degli allievi una valutazione che sia principalmente al servizio del loro apprendimento, lasciando in disparte le funzioni di pronostico e di

certificazione. La comunicazione assume un ruolo cruciale nella valutazione eseguita seguendo il modello in quattro fasi appena descritto. La comunicazione, tramite il dialogo e il passaggio di informazioni precise, valorizza ogni fase singolarmente e la unisce a quella successiva, essa diventa una condizione necessaria per elaborare i metodi di studio della materia, il saper essere dell'allievo nelle situazioni di apprendimento e di valutazione e il contratto pedagogico tra docente, allievo e classe.

La comunicazione permette di mettere le basi per superare la competitività in favore della collaborazione fra allievi, apre le porte alla coerenza fra insegnamento/apprendimento e valutazione, perché permette al docente di stabilire quella circolarità essenziale fra didattica e valutazione. Tutto ciò inizialmente pone alcune difficoltà, tuttavia rapidamente superate sia da parte dei docenti sia da parte degli allievi. Come dice Perrenoud³⁾, è necessario che nel gioco della trasparenza gli allievi abbiano l'impressione di avere meno da perdere che da guadagnare.

Boris Janner

Relazione presentata alla giornata di aggiornamento della Scuola Media di Losone 1, 7 novembre 1990

¹⁾ MONTEIL J.M., CASTEL P., *Modes d'Insertion Sociaux. Attributions de Sanctions et Comparaisons Sociales: une Contribution Expérimentale à l'Explication de Conduites Scolaires*; in BEAVOIS J.L., JOULE R.V., MONTEIL J.M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Del Val, Fribourg Vol. 2, 1989, pp. 299-310.

²⁾ PIAGET J., *La prise de conscience*, PUF, Paris, 1974.

³⁾ ALLAL L., *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in HUBERMAN M. et Alii, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988, pp. 86-126.

⁴⁾ JANNER G., *Communication et évaluation formative du français écrit en première media*, Lavoro di abilitazione per l'insegnamento nella scuola media, Arbedo, 1990.

⁵⁾ CARDINET J., *Evaluer les acquis des élèves? Pourquoi faire?*, IRDP, Neuchâtel, 1989.

⁶⁾ PERRENOUD P., *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe*, Service de Recherche, Sociologique et Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Genève, 1990.