

7

Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione II: valutazione delle prestazioni orientata alla promozione

7A

Testo di riferimento

Christoph Schmid

1. Introduzione

Giudicare, valutare, esaminare, misurare, testare, assegnare un voto e certificare sono attività scolastiche quotidiane che hanno un'influenza notevole sui discenti. Con esse si riconoscono le prestazioni e si stimola il senso di competizione; procurano gioia e fanno paura, motivano e demotivano, sostengono l'autostima e distruggono la fiducia in sé stessi. Le valutazioni a scuola si riferiscono alle lezioni, ai compiti, alle prestazioni, ai progressi scolastici e spesso agli studenti stessi. In classe gli insegnanti giudicano gli allievi – e viceversa, tuttavia con mezzi e conseguenze diversi. L'onnipresenza e la molteplicità delle attività di valutazione a scuola sono collegate a diversità di valori, pretese irrealizzabili, contraddizioni, ideologie, disaccordi, mancanza di chiarezza e molto lavoro.

Per illustrare meglio i principi fondamentali, il seguente testo si propone innanzitutto di fornire informazioni sui postulati e costrutti più riconosciuti. A questi seguono una selezione di elementi di una prospettiva di valutazione pedagogica in ambito scolastico.

2. Valutare come cultura e arte

Valutare conoscenze e competenze è, come l'insegnamento, un'arte molto più complessa di quello che si suppone comunemente.

Di esempi pratici pregnanti, che ingannano e rendono ciechi ai molteplici problemi della valutazione, ne abbiamo a dozzine. A iniziare dal discorso problematico secondo cui i processi di apprendimento sarebbero da accompagnare e giudicare. L'apprendimento è un costrutto estremamente complesso che comprende aspetti estremamente eterogenei. Ciò che è mentale sfugge alla percezione, alla misurazione, al giudizio diretto così come all'accompagnamento. Ai sensi si rivelano parzialmente attività di studio, attività didattiche e le emozioni a esse associate. Utilizza-

mo indicatori che fanno riferimento a ciò che si deve apprendere e a quello che è stato appreso. Questo richiede che la varietà di potenziali indicatori sia sensibilmente semplificata e ridotta.

Durante la valutazione, la percezione dev'essere affinata e ridotta allo stesso tempo – un grande dilemma. A cosa va rivolta l'attenzione sempre più limitata? E in che modo si può valutare ciò che si sottrae alla percezione?

La parzialità alla quale ci si limita nella pratica ha, per quanto riguarda la correttezza e l'accuratezza dei giudizi, conseguenze di portata maggiore degli spesso tematizzati errori di percezione o delle tendenze alla distorsione percettiva come ad esempio quella dell'"Halo effect", secondo cui la valutazione di una caratteristica viene trasmessa inconsapevolmente ad altre caratteristiche, o dell'effetto della sequenza che fa sì che valutazioni precedenti influenzino automaticamente la valutazione di prove successive.

L'atto di valutare, nella vita scolastica di ogni giorno, fa parte del modo di interagire con i bambini e i ragazzi. Esso appartiene dunque alla cultura scolastica ed esprime norme che, in una società democratica, andrebbero stabilite dai cittadini (si veda ad es. la Direzione dell'educazione del Canton Zurigo, 2013). Una linea d'azione può essere analizzata in modo scientifico, ma la prescrizione di azioni non può essere accollata alla scienza. Affermazioni prescrittive non possono essere scambiate con enunciati scientifici. Ciò che è utile va concordato nell'ambito di una discussione pubblica.

3. Il conflitto tra promozione e selezione

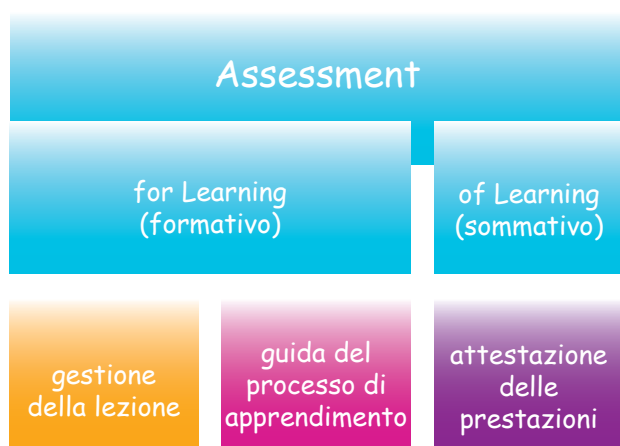
Gli insegnanti hanno un doppio obbligo: verso i bambini o i ragazzi e verso la società.

Spesso in questo contesto si parla di contraddizione tra promozione e selezione. Per conto della società gli insegnanti certificano le prestazioni di apprendimento nella pagella con un voto e contribuiscono così alla selezione. Giudizi di classificazione e raccomandazioni circa i percorsi formativi influenzano le opportunità professionali. Poiché queste valutazioni possono essere utilizzate come informazioni per previsioni sui percorsi professionali, che dovrebbero di fatto servire soltanto a ottimizzare le attività e le condizioni di apprendimento, la diagnostica della promozione, che primariamente è dovuta al singolo allievo, indirettamente si collega tuttavia con la funzione selettiva.

Nell'ampio periodo che precede importanti passaggi, la selezione viene non di rado percepita come "spada di Damocle".

4. Funzioni delle valutazioni

Le valutazioni (assessment) dovrebbero motivare, disciplinare e altro ancora. È possibile distinguere almeno una dozzina di funzioni o scopi diversi (Schmid, 2011, p. 239). A seconda della funzione bisogna assumere un altro atteggiamento, e variano i procedimenti o le forme concrete. Per avere una panoramica è utile focalizzare l'attenzione su due o tre funzioni principali (si veda grafico sotto).



Le funzioni principali della valutazione

È essenziale sapere se la valutazione deve servire a migliorare l'apprendimento (*Assessment for Learning*) oppure se con essa debbano essere verificate le conoscenze e le capacità di un individuo (*Assessment of Learning*). Quando vengono effettuate delle valutazioni, i diretti interessati dovrebbero essere informati

se mediante esse si intende ottimizzare la didattica e le attività di studio o piuttosto verificare prestazioni individuali (competenze). Fondamentalmente è consigliato privilegiare valutazioni orientate alla promozione, formative, cioè l'*"Assessment for Learning"* piuttosto che l'*"Assessment of Learning"*. Al centro deve rimanere il raggiungimento delle competenze desiderate. L'*"Assessment of Learning"* formativo può indubbiamente motivare e stimolare il senso di competizione, ma può avere anche effetti negativi sull'apprendimento e sul comportamento sociale nonché sullo sviluppo della personalità.

Attraverso una distinzione leggermente diversa è possibile descrivere le seguenti tre funzioni:

• Valutazione formativa

Il suo obiettivo è quello di adeguare le attività didattiche e di apprendimento alle conoscenze pregresse, alle strategie di apprendimento, alle esigenze e agli interessi degli studenti.

• Valutazione sommativa

Essa rileva e documenta informazioni relative al livello di conoscenze degli allievi alla fine di un'unità didattica o di un periodo di apprendimento.

• Valutazione prognostica

Essa fornisce informazioni utili ai fini dell'inserimento degli allievi in determinati tipi di scuola e formula previsioni relative alla carriera scolastica.

(secondo Allal, 2010, p. 348)

Un esempio tipico di valutazione sommativa è il voto complessivo che gli insegnanti LCO alla fine del semestre riportano in un modulo di attestazione ufficiale o nella pagella. Questa forma di valutazione determina in alcune zone un clima scolastico indirizzato sensibilmente verso la concorrenza e la competizione. Particolarmente gravi sono prognosi negative che vengono formulate troppo presto, motivo per cui gli insegnanti dovrebbero imparare a esercitare nella scuola pubblica un po' di cautela. Le valutazioni prognostiche sono possibili a scuola solamente in forma limitata e necessariamente imperfetta.

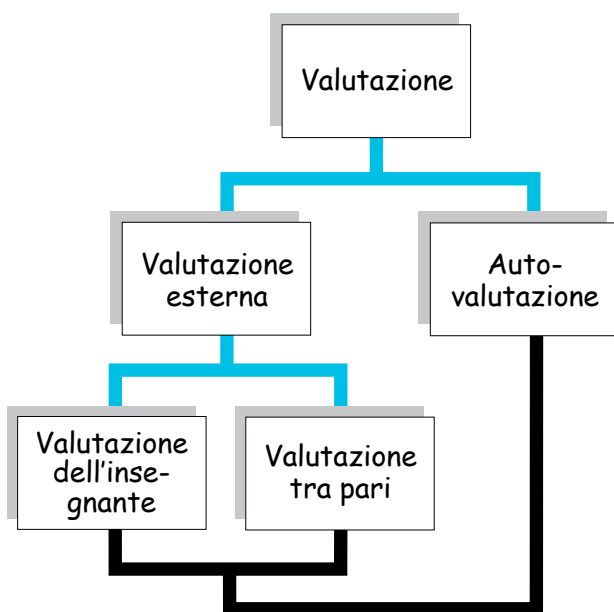
Quando si riesce a dare agli allievi l'impressione che l'attività di valutazione promuove il loro apprendimento, lo scopo principale è stato raggiunto. Questo è ciò che si prefigge la valutazione formativa (dal lat. "formare": formare, creare).

Essa è strettamente legata ai concetti di autoregolazione e di attività metacognitiva, il cui scopo è quello di monitorare, controllare, valutare, regolare e guidare il proprio apprendimento. Le valutazioni formative

contribuiscono alla regolazione dell'apprendimento in senso lato: feedback, autoregolazione, regolazione attraverso gli altri o mediante il loro aiuto (co-regolazione), regolazione attraverso la scelta di esercizi adeguati, di contesti di apprendimento e di tecnologie digitali a sostegno dell'apprendimento. La formazione regolativa va a braccetto con la regolazione delle cognizioni, delle emozioni, della motivazione e dell'atteggiamento e migliora, oltre alle attività di apprendimento, anche le capacità autoregolative e metacognitive nonché le strategie di apprendimento.

5. Forme di valutazione

Dell'esperienza scolastica quotidiana fa parte anche l'esperienza di essere valutati non soltanto da altri ma anche da sé stessi. Probabilmente la scuola è il luogo in cui si è sottoposti a più valutazioni dalle forme più diverse. L'interazione delle varie forme (si veda grafico sotto) è fondamentale se si desidera promuovere la maturità, apprezzare l'individualità e sistematizzare e intensificare l'apprendimento.



In futuro le due forme "valutazione attraverso i compagni di classe" (Peer-Assessment, Peerfeedback) e "autovalutazione" svolgeranno a scuola un ruolo sempre maggiore.

Ciò dipende da un approccio meno autoritario e da metodi di insegnamento più aperti, in cui i bambini e i ragazzi apprendono in modo sempre più autonomo o collaborando anche in gruppi, qualche volta anche di età diversa. Nell'apprendimento autogestito sorge la necessità di percepire le valutazioni in maniera più esplicita e autonoma, e questo in tutte le fasi del processo di apprendimento (Schmid, 2014, p. 313): 1. orientamento, obiettivi (valutazione delle aspettative, stima dell'importanza e dell'impegno nella crescita

formativa); 2. pianificazione e preparazione dell'apprendimento (valutazione di esperienze didattiche precedenti, stima di possibili percorsi didattici); 3. realizzazione delle fasi di apprendimento e delle attività didattiche pianificate (valutazione delle strategie di apprendimento, stima della motivazione); 4. valutazione della crescita formativa, retrospettiva e prospettive (autovalutazione, valutazione delle prestazioni di apprendimento).

6. Parametri e norme di riferimento per la valutazione

Chi valuta mette in gioco dei parametri:

- le conoscenze e le competenze di cui disponeva precedentemente,
- la conoscenza globale di un argomento, l'esecuzione esemplare e ideale di un'abilità o
- le prestazioni di altri.

L'attenzione si indirizza su aspetti diversi:

- **Norma di riferimento soggettiva**

Confronto con prestazioni proprie precedenti. La norma è intra-individuale e si basa sulla crescita del proprio apprendimento.

- **Norma di riferimento oggettiva**

Riferimento a competenze e a livelli di competenze. La norma è orientata al criterio, all'obiettivo di apprendimento e alle competenze, è curricolare, riferito al piano di studi e come tale assoluto. Il livello di apprendimento viene confrontato con una competenza definita e viene classificato. Un esempio è rappresentato dai sei livelli di conoscenza delle lingue (da A1 a C1) del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER).

- **Norma di riferimento sociale**

Confronto con le prestazioni di altri. Per questo tipo di valutazione fortemente competitiva il quadro di riferimento è intersoggettivo, di solito una classe o un gruppo di apprendimento più grande. Ai fini della valutazione è determinante la posizione nella classifica.

Una valutazione basata sul confronto con altri è una questione molto delicata, discutibile dal punto di vista etico, con un notevole potenziale di demotivazione.

7. Utilizzare e promuovere l'autovalutazione

L'autovalutazione appare come elemento fondamentale dell'apprendimento autogestito e autodidattico. Essa rappresenta un importante ambito delle capacità metacognitive.

Le autovalutazioni funzionano spesso in modo automatico e le abilità di autovalutazione vengono generalmente acquisite inconsapevolmente, senza alcuna attenzione particolare, e in maniera implicita. L'autovalutazione deriva da concezioni di educazione individualistica e suona, così come molte altre parole composte con "auto", come ad esempio autoanalisi e autoriflessione, estremamente attuale. Essa discende da una consolidata abitudine alla negoziazione maturata nell'ambito dell'educazione e della scuola e in sintonia con i sempre attuali diari di apprendimento, i portfolio, la lezione con pianificazione settimanale e il lavoro libero. Nonostante tutte le connotazioni positive, l'autovalutazione si presenta piena di insidie. In essa si insinuano facilmente ambiguità, contraddizioni, sovraccarico, inefficacia, inefficienza, dominanza e addirittura repressione. Ad esempio, un'autovalutazione può, in caso di prestazioni scolastiche al di sotto della media, assumere forme di auto-declassamento, autocondanna e autoumiliazione.

L'autovalutazione è importante ai fini dell'assunzione di responsabilità, dell'autocontrollo, dell'indipendenza da altri nonché per lo sviluppo dell'autonomia.

Le capacità di autovalutazione sono sviluppate in maniera molto diversa. Persino studenti universitari ammettono di avere delle difficoltà a valutare con sicurezza se, ad esempio, hanno capito qualcosa correttamente oppure se dispongono di determinate competenze. Nonostante l'autovalutazione debba essere promossa in maniera mirata, mancano modelli a cui far riferimento. Finora a scuola disponiamo di una base empirica relativamente ridotta di tecniche efficaci di autovalutazione.

8. L'orientamento ai criteri come principio fondamentale

Ai fini dell'autovalutazione sono essenziali determinati criteri: «Nell'ambito dell'autovalutazione orientata ai criteri gli allievi acquisiscono informazioni relative alle proprie prestazioni e ai propri progressi. Essi mettono tali informazioni in relazione a criteri, obiettivi e standard ben definiti e orientano così il proprio apprendimento ai giudizi acquisiti» (Andrade & Valtcheva, 2009, p. 12). Possono rivelarsi molto utili liste di controllo con criteri per vari livelli (cosiddetti "Scoring Rubrics"). Tuttavia non tutte le liste di controllo di questo genere meritano questo nome. Criteri dettagliati

e livelli di prestazione ben individuabili devono essere chiaramente specificati. Nel caso in cui manchino i livelli, si può parlare di semplici liste di valutazione ("Rating Scales"). Sostenere motivazione e apprendimento mirato così come alleggerire l'autovalutazione e i feedback di insegnanti o compagni di classe è possibile solamente tramite liste di controllo che contengono criteri ben definiti e descrizioni elaborate dei livelli.

È sicuramente utile che i criteri di valutazione vengano elaborati insieme agli allievi e adeguati individualmente. Parametri superficiali, estremamente generalizzati, poco chiari e addirittura fuorvianti si rivelano invece controproducenti.

Indipendentemente dal fatto che si usino determinati criteri o meno, la pratica dell'autovalutazione è molto impegnativa. Le competenze che si desiderano raggiungere devono essere per prima cosa indicate in modo esplicito, e se possibile insieme a queste devono essere definite aspettative chiare. I successivi passi pratici vanno programmati accuratamente. Già le autocorrezioni possono rappresentare per gli allievi una sfida difficile. Soprattutto allievi meno avanzati dovrebbero essere introdotti con cautela all'autovalutazione e andrebbero aiutati a utilizzare con successo l'autovalutazione ai fini dell'apprendimento. Per questo motivo ciò non dovrebbe aver luogo solamente alla fine di una sequenza di apprendimento bensì anche durante un processo di apprendimento e all'inizio di una nuova sequenza didattica. È sconsigliabile utilizzare autovalutazioni per assegnare il voto, la certificazione nella pagella spetta esclusivamente all'insegnante.

9. Portfolio per un maggiore stimolo all'apprendimento

Negli ultimi anni i portfolio hanno acquistato una popolarità sempre maggiore. Essi offrono molteplici possibilità sia di esercitarsi nelle autovalutazioni sia di riflettere su percorsi, esperienze, successi, difficoltà e strategie in maniera sistematica. In breve, i portfolio sono "un tipo di percorso sistematico per raccogliere e documentare esempi di prestazioni personali, di processi di apprendimento e del proprio stile di apprendimento" (Paris & Ayres 1994, p. 167). Fondamentalmente i portfolio possono essere utilizzati sia per la valutazione del progresso di apprendimento (Assessment of Learning) sia per il miglioramento dell'apprendimento (Assessment for Learning), tuttavia non con vantaggi per entrambi allo stesso tempo. I portfolio di presentazione evidenziano limiti maggiori (portfolio da mostrare). Benché essi offrano un ambito di esercitazione per valutazioni sommative differenziate, non convincono tuttavia come sostituzione di un procedimento più oggettivo e semplice da valutare (prove e verifiche di apprendimento). Se al centro dell'attenzione non vi sono i migliori lavori ma piuttosto lo sviluppo formativo e l'apprendimento nel

tempo (portfolio di sviluppo, di processo e di lavoro) allora per la valutazione formativa si apre un campo di applicazione molto vasto e alla fantasia didattica non si pone alcun limite. Mediante l'impiego sistematico nella lezione e in un clima di reciproca fiducia i portfolio possono diventare utili strumenti di comunicazione e di promozione. Tuttavia, nella pratica le aspettative a essi connessi sono ancora ben lungi dall'essere completamente realizzate (Allemann-Ghionda, 2002, Lissmann, 2010). Mancano studi rappresentativi relativi all'utilità ai fini della valutazione dei progressi di apprendimento e dello sviluppo di strategie di apprendimento. Si è comunque affermato il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL; Giudici & Bühlmann, 2014).

10. Valutare e certificare le competenze (valutazione della performance)

Le "competenze di guida di un autoveicolo" non possono essere verificate tramite la rilevazione di conoscenze teoriche relative alla guida automobilistica in città, ma necessitano della guida attraverso la città. Creare prodotti, organizzare rappresentazioni, esposizioni, determinare la qualità dell'acqua...: quando l'obiettivo è il saper fare, sono necessari compiti orientati all'applicazione che rispecchiano la vita di tutti i giorni e la pratica.

Capacità, abilità o competenze devono essere valutate, nel limite del possibile, così come esse vengono richieste al di fuori della scuola. Una valutazione "autentica" richiede anche contesti adeguati per lo svolgimento delle prove.

Un possibile esempio per il corso LCO: gli allievi avevano il compito di documentare su un cartellone tre esempi di convivenza civile tra varie lingue e culture nel proprio contesto (4^a–6^a classe) o tre esempi di situazioni conflittuali e di possibili soluzioni da inscenare (6^a–9^a classe). Alla fine i risultati di tale compito vengono discussi e valutati sulla base di criteri precedentemente definiti.

11. Ridurre gli effetti collaterali indesiderati

Gli obiettivi educativi e le competenze richieste dai piani di studi non vanno adeguati alle verifiche di apprendimento e alle prove, ma bensì il procedimento di monitoraggio ai piani di studi. Capacità e abilità, così come vengono richieste nella vita, comprensione, transfer e i punti centrali della lezione, devono essere riflessi nelle verifiche di apprendimento. Esse si possono a loro volta riflettere positivamente sulla lezione e sull'apprendimento, se fanno riferimento alla sostanza di quanto insegnato e appreso. Ciascun processo di valutazione (Assessment) deve sostanzialmente coincidere e armonizzare con gli obiettivi della lezione (Curriculum) e con le attività di apprendimento (Instruktion)(Alignment).

Spesso nel valutare si perde la consapevolezza che le prestazioni degli allievi dipendono fortemente da condizioni economico-culturali, dal contesto sociale, dalla scuola, dall'insegnante, dai genitori, dai compagni di classe e da altri soggetti. Le prestazioni di un individuo non si lasciano isolare dai determinanti del proprio ambiente. Ciò riguarda in particolar modo un numero considerevole di allievi LCO che, a motivo della propria storia migratoria, del livello di istruzione dei genitori e del fatto che parlino "una lingua straniera", dispongono spesso soltanto di opportunità limitate. A questo proposito va preservata una certa elasticità. In molte sedi la valutazione del successo di apprendimento (*Assessment of Learning*) minaccia di soffocare la valutazione orientata alla promozione dell'apprendimento (*Assessment for Learning*). Hanno proprio tutti gli allievi il tempo sufficiente per un apprendimento produttivo? È offerta loro la possibilità di mostrare ciò che veramente hanno appreso, o vengono continuamente umiliati da prove che sono consapevoli di non essere ancora in grado di affrontare? Ideali sarebbero verifiche di apprendimento atte a stimolare l'interesse degli allievi e a incoraggiare un nuovo apprendimento.

Ciò che va certificato e a cui va assegnato il voto è fondamentalmente quello di cui i singoli bambini e ragazzi sono realmente capaci, ossia le competenze di cui essi dispongono per un lungo periodo. Integrazioni valide di "diagnosi di stato" simili sono le indicazioni relative a tappe di sviluppo imminenti e successivi obiettivi di apprendimento.

Alla base vi è lo sviluppo delle competenze a lungo termine. Nel caso dell'insegnamento LCO si tratta innanzitutto di competenze negli ambiti relativi a) alla conoscenza della prima lingua, b) all'acquisizione di conoscenze sulla cultura d'origine e c) all'acquisizione di competenze per quanto concerne l'orientamento nella situazione plurilingue e multiculturale del paese di accoglienza (cfr. al riguardo anche il cap. 1 e 2).

Una giungla confusa di minicompetenze casuali è assolutamente da evitare. L'attenzione, sia verso i progressi di apprendimento sia verso la valutazione di apprendimento, con compiti che fanno diretto riferimento alla vita quotidiana, che favoriscono feedback utili ai fini dell'apprendimento continuo, appartengono a una cultura della valutazione adatta a una cultura moderna dell'apprendimento e che sostiene gli sforzi educativi. Ciò include infine anche la partecipazione degli allievi allo sviluppo di verifiche di apprendimento, la valutazione critica e il tener conto delle condizioni di apprendimento nella valutazione delle prestazioni così come l'evitare ogni tipo di stereotipi riferiti agli allievi. È richiesta una gestione intelligente del problema per far sì che i procedimenti di valutazione non riducano il programma a qualcosa di facilmente testabile, e per evitare che influenzino negativamente l'autostima dei singoli allievi, poiché non si è in grado di percepire, riconoscere e apprezzare sufficientemente le qualità dell'individuo.

Riferimenti bibliografici

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, S. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48,12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (downloadbare Broschüre).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, S. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 303–331.