

Assessment vs evaluation

Quali convergenze

di Maria Angela Malatesta, insegnante, e Caterina Bruzzone, dirigente scolastica

Abbiamo chiesto alla prof.ssa Maria Angela Malatesta, insegnante e Funzione Strumentale per il SNV (Sistema Nazionale di Valutazione) nell'Istituto Comprensivo di Genova Voltri e alla prof.ssa Caterina Bruzzone, dirigente dello stesso istituto, una riflessione sulla relazione tra le dimensioni micro e macro della valutazione, attraverso la lente del docente di materie letterarie (E. Bricchetto, G. Canni).

La parola italiana “valutazione” è usata con significati diversi, che implicano il rischio di fraintendimenti. Ma ecco che ci soccorre l'inglese, che ha due termini per tradurre questo vocabolo: *evaluation* e *assessment*.

Il termine *evaluation* indica la valutazione del sistema scolastico, sia a livello di Istituto, sia su scala nazionale. L'*assessment*, invece, è la valutazione del profitto del singolo studente.

Questi due differenti approcci ai processi e alle strategie messi in atto nella scuola riflettono universi non compenetrabili o si possono ipotizzare delle convergenze tra i due assetti valutativi? Sembra arduo trovare punti di contatto, specialmente quando la restituzione dei dati INVALSI fa risaltare il disallineamento delle valutazioni espresse dall'insegnante rispetto alle prestazioni dei propri alunni nelle prove standardizzate: lì possono prevalere nella scuola lo sconforto e l'irritazione per la lontananza del dato oggettivo rispetto a tutto un mondo di bisogni formativi e all'ottovolante quotidiano delle cadute e risalite dei ragazzi.

Vediamo, comunque, di ricostruire i modi e gli scopi dell'uno e dell'altro aspetto della valutazione.

Il docente realizza, anzitutto, la valutazione formativa, che rileva passo passo il processo di apprendimento, registra un feedback e aggiusta il tiro della didattica sulle diverse esigenze e caratteristiche degli alunni. Spesso è più utile che attendibile ed è tarata, in genere, su singoli obiettivi specifici di apprendimento: in italiano il docente testa, ad esempio, la conoscenza degli elementi e della struttura di brani argomentativi e poi chiede ai ragazzi l'elaborazione di un modello di questi ultimi, “per capire se hanno capito” come si sviluppa una simile tipologia testuale e per verificare e migliorare le abilità ortografiche, sintattiche, stilistiche raggiunte. La valutazione sommativa, invece, registra i traguardi alla fine delle unità di apprendimento o di un periodo scolastico. È un po' meno pragmatica e un po' più da *assessment*, parola che, derivando dal latino “*assidere*”, significa “sedere come giudice”. Tuttavia in inglese *assessment* è

anche “accertamento del valore (di qualcosa)”: e quel qualcosa sono la comunicazione in lingua orale, la produzione scritta e la riflessione morfo-sintattica. L'aggettivo “sommativa”, dal sapore un po' contabile, porta alla ribalta l'altro mondo qui evocato, quello dell'*evaluation*, cioè della valutazione di sistema, introdotta nella scuola italiana con il D. Lgs 80/2008, quando si istituisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), formato da INVALSI (che ne ha anche il coordinamento) e INDIRE (per la parte di supporto logistico e ispettivo).

La possibilità di rendere comparabili le scuole di tutta Italia avviene attraverso prove standardizzate, preparate e somministrate da INVALSI. In termini di Valutazione di Sistema, il SNV prevede un momento di autovalutazione, attraverso la stesura del Rapporto di Auto Valutazione (RAV) e del Piano di Miglioramento (PdM). Ogni scuola identifica, così, le proprie criticità e prevede i propri obiettivi di miglioramento che confluiscono nel PTOF, pubblicato sulla piattaforma del Miur.

Le prove standardizzate di italiano testano la capacità di comprendere il contenuto di testi vari (narrativi, informativi, espositivi e così via), cogliendone il senso generale, gli elementi, le relazioni logiche e cronologiche, lo scopo, il registro e lo stile. Vengono sempre introdotti brani contenenti termini estranei al lessico quotidiano e scolastico dei ragazzini, che devono attingere alle proprie risorse logico-linguistiche per desumerne il significato dal contesto. In grammatica si propongono item che esigono la capacità di spaziare al di là della singola abilità e del modello regola/esercizio, ma chiedono, piuttosto, una riflessione che sappia affrontare i contenuti da differenti e inusuali punti di vista.

Dette prove, fatta eccezione (e nemmeno completamente) per la grammatica, riguardano, in ultima analisi, le competenze della persona, che fuori e dentro la scuola è stata immersa in un determinato sistema linguistico. Quanto incida l'extra-scuola sui risultati INVALSI è stato dimostrato da ricerche dell'Istituto di Valutazione stesso: i ragazzi apprendono lingua e linguaggi anche e soprattutto dai media, dalla Rete e, nei casi più fortunati, da libri e riviste lette.

Per anni verso l'INVALSI ci sono stati disagio e diffidenza da parte della scuola, tradizionale e non, la cui costruzione del sapere viene messa in discussione da esiti spesso dissonanti rispetto alle proprie valutazioni.

Scuola e INVALSI: mondi paralleli? Conoscenze e abilità da una parte, competenze dall'altra? Evidentemente no.

Il richiamo ufficiale a costruire competenze nella scuola affonda le sue radici in tempi ormai relativamente lontani: con le Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2006 e le Indicazioni Ministeriali per il Curricolo del 2007. Da lì nella scuola si sono attivate miriadi di buone pratiche ben intenzionate a volgere virtuosamente in tale direzione.

Ma l'impulso a rendere sistematiche la programmazione e valutazione per competenze viene certamente dal *D.M. 742/2017* che indica le "Linee guida per la certificazione delle competenze" al fine di orientare le scuole nella redazione dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo.

In questo documento si richiama ancora una volta l'attenzione sulla didattica per competenze e sulla sua funzione orientativa della scuola. Quanto agli strumenti di certificazione, accanto all'osservazione degli alunni e alla redazione dei diari di bordo, si pone ancora l'accento sui compiti autentici o compiti di realtà e sulla valutazione autentica.

Valutando il "sapere" e il "saper fare" si vede, infatti, solo la riproduzione e l'applicazione, ma non la costruzione e lo sviluppo della conoscenza. Valutare il "saper essere", per contro, mette in gioco la capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento continuo.

Dal DM 742/17 in poi qualcosa di più percettibile è partito nella scuola. Nell'Istituto Com-

prendivo in cui lavoro come insegnante e Funzione Strumentale per il SNV, si sono attivati, in verità già da prima del 2017, gruppi di lavoro per produrre compiti autentici finalizzati alla Certificazione della competenze: gli alunni sono stati chiamati a cimentarsi in vari compiti di realtà, ora progettando la presentazione del libro di una prof-autrice e organizzando il suo viaggio al Salone del Libro di Torino, ora organizzando conferenze e incontri con autori e specialisti.

Nella predisposizione delle prove, si sono definiti e concordati minuziosamente il contesto formativo, il setting valutativo, la consegna e le risorse a disposizione. I docenti di classe, poi, nel somministrare le prove, hanno toccato con mano il fatto che sia fondamentale concepire la valutazione autentica in un'ottica trasversale e si sono, quindi, approntate rubriche valutative che definiscano il livello degli alunni (iniziale, base, intermedio, avanzato) rispetto a dimensioni interdisciplinari (comprensione, rielaborazione, consapevolezza, produzione, collaborazione) e rispetto a indicatori utilizzabili per ogni "materia": individuare e selezionare informazioni utili; recuperare conoscenze e tecniche disciplinari; rielaborare le informazioni raccolte; effettuare e motivare scelte grafiche e linguistiche coerenti; esprimersi con chiarezza; rispettare i vincoli di tempo; interagire e cooperare all'interno di un gruppo. Detti indicatori sono, poi, declinati per ogni livello, secondo le prestazioni osservabili nell'alunno.

In una siffatta valutazione del compito autentico, il discente appare qual è: reale e vero, nei trecentosessanta gradi del suo “saper essere”, giunto al suo unico e irripetibile traguardo.

Valutazione autentica, dunque, per un quadro esaustivo delle competenze dell’alunno.

Per essere davvero educativa, tuttavia, la valutazione necessita di cicli di autoregolazione. Non basta progettare compiti di realtà solo in vista della certificazione finale o di tappe variamente dislocate di osservazione intermedia. Occorre, piuttosto, introdurre il compito di realtà nella *routine* delle classi.

Inutile dire che tale pratica non può piombare dallo spazio come un meteorite, ma ha ragione di esistere solo se radicata in un modo di fare scuola un po’ “*flip-ped*”, un po’ innovativo, molto attivo e laboratoriale, magari crescendo un po’ alla volta, come la consapevolezza dei docenti.

È fuori discussione, infatti, che un ragazzo abituato a cercare informazioni e valutarne l’attendibilità, a comunicare per uno scopo, a mettere in gioco il proprio bagaglio di conoscenze e abilità, a esprimere la propria opinione (e confrontarla con quelle altrui) sia meno spaesato di fronte agli item delle prove standardizzate, che spesso richiedono alcune di dette prerogative. L’alunno in questione sarà abituato a cercare di capire il contesto sconosciuto, a fare inferenze, a porre in relazione ciò che serve collegare: avrà, dunque, maggiori probabilità di ottenere migliori prestazioni nelle prove standardizzate.

Un discorso a parte va fatto per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali che, seguendo Piani Didattici Personalizzati (PdP), perseguono obiettivi più difficilmente omologabili agli standard delle prove proposte dal SNV. Infatti la logica dell’inclusività porta a evidenziare come, al di là dei risultati raggiunti, nel caso della variegata schiera di questi alunni conti il processo in cui i medesimi vengono coinvolti più che l’esito in sé e per sé: la valutazione autentica con gli alunni “speciali” può, comunque, costituire uno straordinario strumento propulsivo di conoscenza e inclusione.

Parrebbe, dunque, che, Euclide permettendo, il terreno della valutazione per competenze sia la piattaforma ottimale perché avvengano convergenze parallele tra assessment ed evaluation. In italiano come in ogni disciplina.

Riferimenti bibliografici

- Balconi B. (2014). *Prove Invalsi e azione didattica: quali riflessioni sulla progettazione per competenze*. Tesi di dottorato: https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/53049/79897/Phd_unimib_069206.pdf.
- Cerini G. (2010). *La valutazione tra autonomia delle scuole e standard nazionali*. In “Educazione & scuola”, www.edscuola.it, voce “Evaluation” in *Nuova Didattica – Glossario*: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/glossario/evaluation/>.
- Wiggins G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Figura 1 - Bambini al lavoro (foto Malatesta)

