

Per una valutazione “autentica”

Pier Giuseppe Ellerani

Il cambio prospettico richiesto oggi alla scuola coinvolge anche il sistema di valutazione. L'insegnamento, come afferma Bruner, dovrebbe avere l'obiettivo di condurre lo studente a scoprire per se stesso. Parlare agli studenti e dopo valutarli su cosa è stato detto, inevitabilmente ha l'effetto di produrre studenti dipendenti, la cui totale motivazione per l'apprendimento sarà probabilmente estrinseca. Nella scuola italiana l'introduzione del portfolio ha, in parte, disorientato rispetto al senso del valutare e ad un uso appropriato dello strumento stesso. Sommersi dal “come fare” si sono perse di vista le argomentazioni circa la natura del contesto pedagogico e culturale dello strumento, sulle quali i documenti della riforma si sono scarsamente soffermati.

Il significato del valutare

Una mission di una scuola che educa al pensiero plurale e complesso è quella di assicurare “centralità” all'allievo. I due ultimi progetti di riforma della scuola dichiarano a più riprese di perseguire l'equazione “educazione uguale sviluppo integrale del soggetto-persona” (Frabboni F., 2003). Parallelamente è alle strategie per migliorare la qualità dell'istruzione che dobbiamo guardare se si intende elevare realmente il livello dei risultati formativi e garantire a tutti il diritto all'apprendimento. Centrale in questa prospettiva è il principio della scuola a misura di alunno, ovvero come la scuola mette ognuno degli studenti nelle condizioni di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente (Baldacci M., 2002).

I risultati in termini di profitto dell'attività educativa non possono essere affidati al caso, ma devono essere progettati e coerentemente perseguiti. Gli approcci didattici non possono essere indifferenziati, ma bisogna che si adattino duttilmente alle reali necessità che si presentano nel corso delle procedure di insegnamento-apprendimento. Il ruolo che la valutazione deve svolgere in questo diverso contesto è impegnativo e non può esaurirsi nella registrazione di un risultato terminale. Al contrario la funzione valutativa deve accompagnare in ogni sua fase la procedura didattica, fornendo tutti quegli elementi di informazione che sono necessari alla sua conduzione (Vertecchi B., 1993).

Conseguentemente, la visione di una scuola in termini di qualità, affida alla valutazione un ruolo molto più impegnativo e non più riduttivo, quale quello di un risultato terminale (Elia G., 2003), ovvero considera l'atto del valutare come una vera e propria operazione di attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire (Domenici G., 2003). Rilevante, e di non poco conto, è la riorganizzazione del sistema scolastico in chiave autonomistica, con l'attuazione della cosiddetta Legge Bassanini (L 59/97), al fine di assegnare una piena responsabilità alle singole scuole circa le misure sulle quali vorrà costruire le condizioni della sua identità pedagogica per il XXI secolo. Essa è principalmente quella di presidiare e difendere le cifre della “singolarità” (simbolo dell'irripetibilità, irriducibilità, inviolabilità e diversità) proprie del soggetto-persona al centro della casa della scuola. Solo in questa prospettiva l'allievo-persona può contrapporsi a quel soggetto-massa manipolabile e omologabile dai dispositivi della globalizzazione delle conoscenze che ha, nello stesso totem, quel generatore dell'onda lunga della standardizzazione dei modelli di vita sociale, esistenziale e valoriale (Frabboni F., 2003).

Il ruolo della valutazione in questo nuovo contesto è quello di assicurare il costante controllo del sistema, e di consentire ad esso di autoregolarsi. Oltre alla distinzione tra una funzione formativa e

una sommativa, si tratta di introdurre il principio di feedback (o retroazione) nella valutazione, attraverso il quale le informazioni relative a un processo in corso ne consentono l'immediata ristrutturazione ai fini del raggiungimento degli obiettivi del processo stesso (Vertecchi B., 1993).

L'idea di valutazione è interpretare perché contribuisca a conoscere nello studente l'ampiezza e la profondità delle proprie competenze, con la scoperta e valorizzazione delle capacità personali, ancora non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale (Indicazioni Nazionali, 2003).

La valutazione autentica: perché?

Bianca Varisco ha evidenziato come i cambiamenti nei costrutti cognitivi (intelligenze, abilità, apprendimenti, competenze) presuppongono che l'apprendimento debba essere valutato con nuovi strumenti, non statici, pluridimensionali, non culturalmente neutri, mettendo in discussione i test di profitto tradizionali. Riferendosi ad un uso ecologico della valutazione, Gardner la considera un'azione integrante del processo di apprendimento-insegnamento, con una funzione specifica di miglioramento dell'apprendimento.

Stimolati dal pionieristico lavoro nel Spectrum Project di Gardner, alcuni ricercatori hanno formulato alcune innovative ipotesi circa finalità e strumenti della valutazione. Tra i più attivi Grant Wiggins, per il quale l'obiettivo di un sistema di valutazione è primariamente quello di educare verso e di migliorare le prestazioni degli studenti, non solamente di verificarle attraverso dei controlli sequenziali sull'ultima cosa affrontata. Spesso sacrificiamo i nostri obiettivi e i bisogni intellettuali dei nostri allievi, quando mettiamo alla prova quanto è più facile da mettere alla prova, piuttosto che i compiti ricchi e complessi a cui diamo valore nella nostra classe e che sono al centro del nostro progetto curricolare. Inoltre, si è riscontrato un cambio significativo nel tipo di strategie didattiche che sono state usate nell'educazione in generale. Infatti, sebbene la lettura e la discussione siano ancora metodi dominanti nell'istruzione, si è affacciato il paradigma costruttivista dell'apprendimento, il quale diviene attivamente costruito dai bambini, che a loro volta, non sono più recipienti passivi della conoscenza. Se l'istruzione è sempre più centrata sull'apprendimento, anche la valutazione dovrebbe essere condotta in questa direzione. La prospettiva è quella dell'autenticità.

Cosa significa allora, affermare che la valutazione è autentica?

È autentica perché è basata sulle attività degli alunni, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede. Lo sfondo pedagogico è di verificare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Per questo una valutazione è autentica in quanto è anche valutazione educativa. Due pilastri sui quali essa si fonda sono il compito autentico (authentic task) e l'amichevole feedback del compito. La valutazione è autentica poiché è una vera valutazione attraverso i compiti, permettendo all'insegnante di imparare se gli studenti possono intelligentemente usare cosa hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine a quelle della vita.

Wiggins propone che la valutazione autentica risponda a sei specifiche caratteristiche:

- è realistica; riflette il modo nel quale l'informazione o l'abilità dovrebbero essere usati nel mondo reale;
- richiede giudizio e innovazione; è basata sulla soluzione di problemi non strutturati che potrebbero avere più di una risposta giusta e, quindi, richiedono all'apprendente di fare delle scelte consapevoli;
- chiede allo studente di "fare" la disciplina, costruendola; essi dovranno incontrare, attraversare e possedere le procedure che sono all'interno delle discipline, che le formano nei significati e nei processi;
- replica o simula contesti diversi (lavoro, vita civile, vita personale) nei quali solitamente gli adulti sono "controllati" e valutati; chiede quindi di realizzarsi in contesti o situazioni specifiche che hanno particolari restrizioni, proposte o spettatori (compiti complessi);

- accerta le abilità di usare in modo efficace e reale un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare compiti complessi; gli alunni e gli studenti devono dimostrare un'ampia gamma di abilità collegate tra loro a problemi complessi, al “giudicare” un giudizio, al giustificare un processo o alcune conseguenze;
- permette appropriate opportunità di ripetere, praticare, consultare risorse, avere feedback su e perfezionare la prestazione, i prodotti e gli apprendimenti; permette quindi di focalizzare l'apprendimento attraverso il ciclo di performance-feedback-revisione-performance.

Una valutazione in itinere

Se l'obiettivo quindi è migliorare le prestazioni generali di chi è impegnato nel processo di insegnamento-apprendimento, le tecniche di misurazione devono essere accompagnate da un feedback di qualità fornito agli alunni durante tutto l'arco del processo di apprendimento. Per una valutazione intesa non come “istantanea” ma piuttosto come “album”, è necessario che il feedback – continuo – sia di due tipi. In aggiunta a quello dato nel migliore dei modi *dopo* la prestazione, occorre aggiungere anche quello *durante* le attività di valutazione. Il feedback in itinere permette di individuare non solo il risultato ma il processo, il come. Dobbiamo quindi vedere l'autovalutazione come un risultato intenzionale ed efficace di un processo educativo vitale, risultando così centrale a come ed a che cosa intendiamo accertare.

Le rubriche per la valutazione autentica

Il solo modo con il quale possiamo giudicare propriamente dove siamo, è legato a dove vogliamo essere (Wiggins G.). Questa introduzione, di uno degli autori più compromessi nella fondazione della valutazione di tipo autentico, riassume anche la finalità dell'uso degli oggetti denominati “rubriche”: esse mirano ad educare e migliorare le prestazioni degli studenti, divenendo altresì una guida nell'essenzialità dei saperi disciplinari. Tendono quindi a superare l'idea di una verifica meramente di controllo sulle attività svolte e sulle conoscenze.

La parola rubrica deriva dal latino *ruber* che indicava il colore rosso. Nel Medioevo una rubrica era un set di istruzioni o di un commentario allegato ad una legge o ad un servizio liturgico, scritto solitamente in rosso.

Lo sfondo pedagogico dell'utilizzo delle rubriche permette di verificare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Due pilastri sui quali esse si fondano sono il compito autentico (authentic task) e l'amichevole feedback sul compito. Attraverso di essi – incastonati nelle rubriche – la valutazione autentica è una vera valutazione attraverso i compiti perché permettono all'insegnante di imparare se gli studenti possono consapevolmente usare cosa hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine, approssimativamente, a quelle della vita.

Una rubrica – piuttosto che essere l'attribuzione di un singolo punteggio – diviene una guida all'attribuzione di punteggio che cerca di valutare le prestazioni dello studente basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo a uno massimo (Danielson C., Hansen P., 1999).

Il compito che l'insegnante assegna al gruppo o allo studente può essere un prodotto, una prestazione, oppure può richiedere delle risposte scritte articolate ad una domanda, che comportano agli studenti l'applicazione di abilità di pensare critico, creativo o di saper analizzare ed organizzare le informazioni.

La descrizione dettagliata dei livelli attesi, dei differenti livelli di prestazione, permettono di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli studenti. Le rubriche così organizzate, generalmente, dovrebbero permettere a due insegnanti diversi di pervenire alla medesima valutazione.

Questo aspetto evidenzia la potenzialità di questo strumento, ovvero la forte riduzione di soggettività nella valutazione di una competenza, permettendo di rendersi conto delle reali possibilità della per-

sona di trasferirla ad altri contesti. Solitamente il grado di concordanza dei punteggi assegnati da due valutatori indipendenti è una misura dell'attendibilità dei criteri della valutazione stessa.

Questo tipo di coerenza è particolarmente necessario se dobbiamo valutare dei prodotti e contemporaneamente raccogliere dati che possano fornire indicazioni, allo studente su cosa e come migliorare.

Quali sono i componenti e tipi di rubrica?

Una rubrica ha diversi componenti, ognuno dei quali contribuisce alla sua utilità. Gli elementi che compongono una rubrica solitamente sono:

– uno o più dimensioni (o tratti); una scala di valore; i criteri; i descrittori; gli indicatori per specificare i livelli di prestazione accompagnati da modelli o esempi per ogni livello (àncore).

Nella realizzazione della rubrica, l'insegnante o il team di lavoro (inteso anche come gruppo disciplinare o interdisciplinare) considera, in una prima fase, tutte le caratteristiche.

Le **dimensioni** o i **tratti** sono il riferimento per giudicare l'azione della competenza degli alunni. In una disciplina potrebbero essere anche gli elementi strutturanti la stessa o le sue dimensioni essenziali che un insegnante o una comunità disciplinare intende ritrovare (e operare per il loro apprendimento) ricorsivamente.

Ad esempio in una rubrica "partecipare in gruppo" i tratti della competenza sono definiti da "lavorare insieme", "comunicare con gli altri" e "usare il tempo". In un'altra i tratti della presentazione multimediale possono essere definite da "forma" e "contenuti".

Solitamente una rubrica contiene una **scala** di punti possibili da assegnare al lavoro, su un continuum di qualità. Usualmente vengono assegnati a numeri alti le corrispondenti migliori esecuzioni. La definizione di questi livelli è necessaria per valutare il livello di padronanza della competenza in atto, nel compito complesso o autentico predisposto dall'insegnante.

I **criteri** sono le condizioni che ogni prestazione o competenza deve soddisfare per essere adeguata e di successo. Essi definiscono che cosa significa "incontrare" i compiti richiesti.

Per esempio, in una rubrica "partecipare in gruppo" i criteri che devono essere soddisfatti nel tratto "lavorare insieme" sono: "svolge il compito", "ha iniziativa individuale" e "aiuta gli altri". Nella rubrica "prestazione multimediale" i criteri che si devono incontrare nel tratto "forma" sono: "quantità di forme", "aspetto grafico" e "coerenza e ricchezza delle forme multimediali".

I criteri devono essere soddisfatti per avere successo nella padronanza della competenza, mentre gli indicatori sono di aiuto.

Gli **indicatori** "parlano" ai valutatori dove guardare e cosa guardare per giudicare il compito complesso svolto con successo. Forniscono all'insegnante-valutatore e allo studente-performer feedback concreti se il criterio è stato soddisfatto.

Per esempio i contenuti delle rubriche qui riprodotte sono degli indicatori che esprimono cosa si deve vedere per definire il compito o la competenza a quel livello di padronanza.

Le **àncore** sono ulteriori esempi che guidano nel tradurre un criterio o l'indicatore.

Le componenti delle rubriche sinteticamente presentate, ci permettono di definire che l'insegnante costruisce dapprima una rubrica con tutti gli elementi analiticamente descritti e successivamente ne realizza una copia riepilogativa. In alcuni casi in essa vengono riportati esplicitamente tutte le scelte operate per la costruzione, in altri trovano evidenza le dimensioni e gli indicatori in forma discorsiva.

Una volta definite ed esplicitate le componenti, le rubriche divengono guida per il lavoro degli studenti, i quali hanno un'idea esatta di come procedere per avere successo ad ogni livello della scala del punteggio.

Professionalità docente

Esempio di rubrica “partecipare in un gruppo”

	LIVELLI DESIDERATI		PARTECIPARE IN GRUPPO	
	ECCELLENTE (4)	BUONO (3)	MEDIO (2)	POVERO (1)
LAVORO COMUNE	Svolge pienamente la propria parte e anche di più. Prende l’iniziativa nell’aiutare il gruppo ad organizzarsi. Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo. Assiste gli altri compagni di gruppo.	Svolge in modo adeguato la propria parte del lavoro. Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo. Partecipa alla discussione dell’argomento. Offre incoraggiamento agli altri.	Svolge il lavoro quasi come quello degli altri. È convinto a partecipare dagli altri membri il gruppo. Ascolta gli altri, in rare occasioni suggerisce delle cose. È preoccupato del proprio lavoro.	Svolge meno lavoro degli altri. Partecipa passivamente al lavoro. Assume un atteggiamento da annoiato durante il lavoro. Raramente si dimostra interessato al proprio lavoro.
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	Comunica chiaramente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni. Frequentemente esprime apprezzamenti per gli altri membri del gruppo. Esprime feedback carichi di dignità agli altri. Accetta volentieri i feedback dagli altri.	Usualmente condivide le sensazioni e i pensieri con gli altri partner del gruppo. Spesso incoraggia e apprezza gli altri membri del gruppo. Esprime feedback in modi che non offendono. Accetta i feedback, ma cerca di dar loro poca importanza.	Raramente esprime le sensazioni e le preferenze. Spesso incoraggia e apprezza gli altri. Sembra che dia per scontato il lavoro degli altri. Qualche volta ha ferito i sentimenti dell’altro con il feedback. Ha sostenuto il proprio punto di vista sul feedback ricevuto.	Non ha parlato mai per esprimere eccitazione e/o frustrazione. Spesso con meraviglia ha affermato ai membri del gruppo “cosa sta succedendo qui”? È stato apertamente rude quando dava feedback. Ha rifiutato di ascoltare il feedback.
USO DEL TEMPO	Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto.	Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato.	Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato.	Alcuni lavori sono sempre incompleti, mentre gli altri partner hanno completato le consegne.

Alcuni vantaggi nell’uso della rubriche di valutazione autentica

Come affermano Goodrich (1996) McTighe e Wiggins (1999) e Kirby-Linton, Lyle e White (1996), le rubriche risultano particolarmente interessanti per gli insegnanti, gli studenti e i genitori.

Recentemente Viola Supon (1999) ha verificato come attraverso una valutazione di tipo autentico basata sull’uso delle rubriche e la progettazione intenzionale di curricoli basati sulle prestazioni autentiche, sia possibile guidare gli alunni e gli studenti verso un più alto livello di conoscenza e di sviluppo consapevole di proprie “formae mentis”.

Le rubriche potrebbero diventare uno strumento per migliorare gli apprendimenti e indirizzare le attività scolastiche verso la comprensione profonda. Permettendo un feedback continuo, arricchiscono la professionalità docente e la motivazione degli allievi, fornendo un valido contributo alla comunicazione scuola-famiglia-contesto. Vediamo alcuni vantaggi che nelle ricerche sono annotate.

Un primo aspetto è che rappresentano uno strumento potente in mano dell'insegnante a favore della valutazione autentica. Le rubriche infatti possono migliorare le prestazioni degli studenti e possono controllarle, poiché – – rendono trasparenti le attese degli insegnanti relativamente al compito da svolgere e alle abilità da possedere. Sono una fotografia costante in possesso degli studenti, mostrando loro come incontrare le attese definite. Il risultato è un palese miglioramento nella qualità del lavoro degli studenti e nell'apprendimento. Ne discende che la più comune e importante motivazione per usare le rubriche è che esse aiutano a definire la qualità degli apprendimenti. Abilità e conoscenze monitorate dalle rubriche finiscono per essere apprese poiché considerate veramente importanti dagli studenti per la loro esperienza di vita.

Un secondo motivo: le rubriche aiutano gli studenti a divenire più profondi nel giudicare la qualità dei propri lavori e quella degli altri (autovalutazione). Quando le rubriche sono usate per condurre la propria valutazione e quella dei compagni, gli studenti diventano sempre più capaci di individuare e risolvere problemi che si presentano nel loro lavoro e in quello degli altri. Inoltre, ripetendo molte volte la pratica attraverso la valutazione dei pari, e specialmente con l'autovalutazione, migliora il senso di responsabilità verso i propri lavori e riduce le domande del tipo "ho finito?" rivolte all'insegnante.

Un terzo aspetto riguarda i docenti, che apprezzano le rubriche perché la loro naturale ampiezza permette di accogliere e insegnare con classi eterogenee. Le rubriche infatti hanno tre o quattro livelli di qualità ma non c'è una ragione impositiva per cui esse non possano essere "allungate" per riflettere autenticamente il lavoro sia degli studenti dotati che di quelli con difficoltà di apprendimento.

Un quarto motivo riguarda i genitori: dall'uso della rubrica, essi conoscono esattamente cosa i propri figli debbano fare per avere successo, divenendo un interessante strumento di comunicazione insegnante (scuola) – genitori (famiglia). Quando è mostrata tra insegnanti-genitori-studenti, comunica in un modo concreto e osservabile le condizioni che per la scuola hanno maggior valore. Attribuiscono un significato per chiarire la vision di fondo, quella a cui si tende, all'interno della scuola, e comunicare questa vision agli studenti e ai genitori. Potrebbe essere utile riformulare tutte o qualche parte della rubrica per ridurre il gergo "educativo" o per spiegarla in un modo più appropriato e comprensibile a tutti. Il Piano dell'Offerta Formativa, inoltre, potrebbe essere un ulteriore "luogo" nel quale le rubriche sono collocate, esplicando le scelte curriculari.

Vi sono altri aspetti che appartengono al dibattito attualmente in corso nella scuola e che vanno indagati, cogliendone già i positivi sviluppi attraverso l'implementazione di piani di valutazione basati sulle rubriche. Brevemente ne citiamo alcuni:

– *la continuità tra ordini di scuole.* L'utilizzo delle rubriche permette una esplicita azione di comunicazione e di conoscenza di cosa si intenda – e cosa realmente si è insegnato – per raggiungere un dato livello di padronanza. Questo porta ad un dialogo e un confronto reale tra gli insegnanti disciplinari dei diversi ordini di scuola.

– *l'alternanza scuola-lavoro.* È forse il contesto più significativo che godrebbe di una chiarezza formale rispetto all'esperienza di confusione che si prospetta. Anche in questo caso – ed in particolare per la scuola superiore – il dialogo tra mondo degli esperti del lavoro e gli insegnanti può definire specifiche caratteristiche delle competenze, la loro articolazione in contesi reali e loro livelli di padronanza realmente certificati.

– *l'individualizzazione e la personalizzazione.* Un sistema di valutazione basato sulle rubriche e sui compiti autentici permette di realizzare una didattica capace di essere individuale e personale allo stesso tempo, così come definito Baldacci (2002) per cui l'individualizzazione si concreta nell'adozione di strategie didattiche finalizzate a garantire a tutti gli alunni il raggiungimento degli obiettivi,

attraverso la diversificazione degli itinerari di apprendimento (modi di gestire l'aula e definizione degli indicatori al livello più basso di padronanza). E la personalizzazione è finalizzata ad assicurare ad ogni allievo una propria eccellenza cognitiva attraverso attività motivanti e significative che consentano di compensare gli svantaggi, rafforzare le acquisizioni di base e sviluppare propri talenti e attitudini (livelli articolati di indicatori e di livelli di padronanza, oltreché sistema basato sulle prestazioni autentiche).

– *la qualità della scuola*. Una riflessione approfondita sull'uso delle rubriche di valutazione può correlarsi con il controllo efficace dei livelli di apprendimento che ogni scuola autonoma progetta di raggiungere, così come la sua centralità culturale nel contesto integrando le diverse opportunità in esso presenti (o create ad hoc). Competenze disciplinari e sviluppo curricolare attraverso i compiti complessi, armonizzate e guidate dalle rubriche, delineano una costante dinamicità metacognitiva attraverso la qualità dell'insegnamento-apprendimento che coinvolge tutti quanti operano nella scuola. Non è azzardato pensare che una riproposta della collegialità in termini di comunità di pratica e di apprendimento passi anche attraverso il confronto sull'uso delle rubriche e dei un curriculum basato sulle prestazioni autentiche.

– *il senso del portfolio*. Riportare al centro del dibattito sulla valutazione lo strumento della rubrica, ricolloca la discussione circa l'uso del portfolio come processo di orientamento e di monitoraggio costante (on-going assessment) e di processo dell'apprendimento, piuttosto che soffermarsi sull'oggetto-forma-contenitore. Le rubriche possono rendere realmente un portfolio orientante, attraverso una documentazione ordinata degli sforzi, dei successi, delle disposizioni di ogni allievo.

I vantaggi, per essere tali, hanno bisogno di una comunità professionale scolastica, che genera costanti riflessioni attorno all'essenzialità dei saperi specifici e del loro significato nel contesto.