

4 MODELLI E PRATICHE DI VALUTAZIONE: DALLA VALUTAZIONE AL MONITORAGGIO

(mod. 4 – on line)

I CONCETTI FONDAMENTALI DEL 3° MODULO:

- Le prove di verifica possono essere classificate:
 - Stimolo aperto - risposta aperta
 - Stimolo chiuso - risposta aperta
 - Stimolo aperto - risposta chiusa
 - Stimolo chiuso - risposta chiusa
- I **criteri di riferimento** con cui vengono confrontati i risultati possono essere: **assoluto, relativo e a progresso individuale**.
- Le prove strutturate sono costituite da una serie di stimoli (domande) chiusi ciascuno dei quali è corredato da due o più risposte chiuse; le risposte "errate", note con il termine di **distrattori**, hanno la funzione di disturbo.
- Validità degli item. Il problema dell'oggettività.
- La tipologia dei quesiti varia col variare delle modalità con cui vengono strutturate sia le domande sia le risposte. I più importanti tipi di items sono **vero-falso, completamento, corrispondenza, scelta multipla** ad una o più soluzioni.
- Funzione cognitiva delle prove. Numero ideale di item.
- Item discriminanti e non.
- Azioni per progettare una prova di verifica.
- Azioni per l'organizzazione degli item in un test.
- Finalità e strutture dei diversi quesiti.
- Vantaggi delle prove oggettive
- Limiti delle prove oggettive
- Validità delle rilevazioni
- Attendibilità delle misurazioni
- Gli studenti rispondono bene fornendo risposte a caso
- Gli studenti copiano le risposte

Dopo aver analizzato nel modulo 2 le prime attività valutative (l'accertamento, il controllo e la verifica) ed aver approfondito nel modulo 3 la costruzione delle prove strutturate di conoscenza, proseguiamo, ora, il discorso con le altre attività: la valutazione (vera e propria), la metavalutazione e il monitoraggio.

4.1 LA VALUTAZIONE E IL PROBLEMA DEL VALORE FORMATIVO

Come abbiamo precedentemente indicato, intendiamo ribadire il senso profondo della valutazione: valutare significa **attribuire valore** a qualche cosa o **riconoscere il valore** di qualche cosa. Attribuire o riconoscere? Una differenza non di poco conto tra il primo significato (in cui tutto il valore sta nell'occhio e nella mente del valutatore) e il secondo (in cui tutto il valore sta in ciò che viene valutato), considerato che essi si rifanno a due concezioni filosofiche che per millenni si sono altalenate nel proporre soluzioni ad un problema nel contempo gnoseologico ed etico. Per ciò che ci riguarda, è difficile immaginare la valutazione di qualche cosa senza un riferimento valoriale su ciò che quel qualche cosa

rappresenta "in sé" per il valutatore. Il problema non risiede nella scelta tra l'oggettivazione di una scala di valori e la sua frammentazione nelle individualità delle persone, quanto piuttosto nella piena consapevolezza del *multiverso valoriale* che, nella sua duttilità e nella sua mutevolezza, impregna di relatività ogni atto valutativo.

Come il concetto di "vero" nella verifica, così anche il concetto di "valore" nella valutazione comporta connotazioni estremamente diversificate che vanno dai costi dell'investimento formativo (valore economico) al merito sulle competenze per ciascuna componente del sistema (giudizio di valore), dalla spendibilità di tali competenze (valore professionale) alla loro certificazione (valore documentale). Ma il nostro interesse si restringe a quella valutazione che primariamente restituisce il **valore formativo dei processi attivati, ossia quella che mira a interpretare e comprendere il senso e il significato delle trasformazioni progettate e accadute.**

I risultati e le indicazioni provenienti dall'accertamento, dal controllo e dalla verifica rappresentano la base concreta, i dati di fatto, analitici e prevalentemente quantitativi, non ancora interpretati in chiave formativa. Due insegnanti possono dare due significati diversi ai medesimi risultati o alle medesime osservazioni. La valutazione non è un semplice aggregato di accertamenti e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle note classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce alle tradizionali votazioni, con numeri, con lettere o con aggettivi).

Con la verifica si punta a separare il vero dal falso, ciò che conferma da ciò che smentisce le ipotesi formulate. Con la valutazione si cambia il registro di lettura-interpretazione e si allarga il contesto di riferimento: il nuovo registro non è designato dalla confermabilità o dalla falsificabilità delle ipotesi progettuali, ma dalla *loro efficacia nell'innestare significativi processi di trasformazione.*

La valutazione deve cercare risposte a domande di questo tipo: Che senso hanno questi risultati per la maturazione dell'allievo? È stato efficace il progetto messo in atto? Quale è la qualità degli apprendimenti? Perché ci sono state queste difficoltà?

Quando si valuta non ci si limita all'analisi dei risultati, ma si punta a *comprendere* tutto il sistema dei *processi individuali (intellettuali, affettivi, comportamentali)* e *collettivi (sociali, relazionali, comunicativi)* che qualificano e rendono unica ogni esperienza formativa.

Attribuire valore a qualcosa non può che condurre ad un prodotto soggettivo, personale. La **soggettività** della valutazione sta a significare che:

- le **interpretazioni non possono che essere personali** sulla base dei **giudizi pregressi, dei vissuti e delle esperienze individuali** (H.G. Gadamer),
- la **riflessione valutativa** deve essere promossa non solo da parte dell'insegnante ma anche dallo studente, e deve condurre alla **consapevolezza della sua relatività,**
- **ciascuno valuta i processi ai quali partecipa** e quindi non esistono separazioni nette tra auto ed eterovalutazione,
- **non si valutano le persone ma i processi, le azioni, i comportamenti e gli atteggiamenti delle persone.**

4.1.1 Per equilibrare la soggettività valutativa

Soggettività non vuol dire individualismo o anarchia valutativa del docente. La soggettività non deve costituire un alibi alla mancata **ricerca del massimo grado possibile di obiettività.** L'individualismo si supera con la consapevolezza dei vincoli e dei limiti personali, professionali e culturali, ma anche con il

riconoscimento dei preconcetti e delle stereotipie presenti in ciascuno. In pratica l'unica strada percorribile sta:

- nella *trasparenza* e nella comunicazione delle valutazioni,
- nella *condivisione* dei criteri per la valutazione (Lakatos),
- nella *triangolazione* dei punti di vista e delle metodologie (Huberman, Stake).

Trasparenza, condivisione e triangolazione sono *regole* che chiamano direttamente in causa la collegialità dei docenti; i consigli di classe, i gruppi di insegnanti per discipline o aree (dipartimenti), le commissioni di studio o di progetto: siano essi *équipe*, team o staff, tutti hanno il compito di progettare e di valutare in gruppo, nell'applicazione e nel rispetto dei principi indicati.

Poiché abbiamo già preso in considerazione il principio della *triangolazione* dei punti di vista, analizziamo gli altri due.

Il principio della trasparenza sostiene che se il valutatore è consapevole che il risultato della sua valutazione sarà comunicato, allora procederà in modo da farsi comprendere dal lettore o dall'ascoltatore; e in tal modo ridurrà il grado di soggettività autoreferenziale. Questo principio risulta ancora più determinante quando la comunicazione non è rivolta ad un solo utente o ad una sola tipologia, ma riguarda molteplici lettori-ascoltatori: basti pensare alla pagella (indirizzata sì agli allievi, ma anche alle famiglie, e in un'ottica collegialità formativa anche ai colleghi del consiglio di classe) o al rapporto finale di un'azione di autoanalisi scolastica.

Il principio della condivisione dei criteri asserisce che la valutazione sarà tanto più oggettiva quanto più precisi e condivisi saranno i criteri fissati in sede di progettazione. Tutto ciò chiama in causa le azioni collegiali dei consigli di classe: una progettazione condivisa all'inizio dell'anno scolastico non sarà sterile esercizio tassonomico se il gruppo dei docenti fonderà il lavoro basandosi su una semplice domanda: "che cosa valuteremo in itinere e alla fine del percorso?".

La valutazione è un processo di sintesi nella complessità: punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti. Interpretare i valori significa riconoscere la profondità delle esperienze, delle competenze e delle potenzialità di ciascuno; significa personalizzare i percorsi formativi nell'ambito del progetto disegnato; significa rintracciare la coerenza globale delle finalità perseguite dal sistema e dai singoli operatori; significa governare in modo flessibile competenze e talenti.

In sintesi, la valutazione si configura come un'azione interpretativa che dà senso ai processi formativi vissuti e riconduce a sintesi sistemica le qualità, i valori e le significatività personali (esperienze, atteggiamenti, motivazioni, bisogni, ecc.) da essi veicolati.

4.2 LA METAVALUTAZIONE E IL PROBLEMA DELLA DISTANZA VALUTATIVA

In campo sperimentale, una ricerca non si conclude con la raccolta delle informazioni (accertamento), né con il controllo della correttezza procedurale, né con la conferma delle ipotesi (verifica) e neppure con l'interpretazione dei risultati e dei processi (valutazione), si conclude invece con la **validazione**. Nei laboratori la validazione si effettua con **l'esperimento cruciale**, nella ricerca applicata si effettua con la **riflessione critica** sui percorsi e sugli strumenti attivati. Anche la valutazione scolastica si dovrebbe concludere con la medesima riflessione critica: in altre parole sarà *la valutazione stessa a farsi valutare*.

Così come la metacognizione è consapevolezza dei saperi, apice riflessivo e garanzia dell'apprendimento significativo, la metavalutazione è *consapevolezza* del valutare, apice e garanzia della pertinenza e della coerenza delle attività di valutazione.

In pratica, ci si chiederà:

- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel progetto?
- le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
- le operazioni e gli strumenti per l'accertamento sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche degli allievi?
- le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
- le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti
- con quelli effettivamente "processati" nell'intervento?

Perché valutare la valutazione? È necessario? Non si rischia, così facendo, di enfatizzare la portata delle attività valutative a discapito di quelle più costruttive della formazione? La valutazione non è separata dalla formazione e non rappresenta neppure il suo ultimo atto: formare e valutare sono attività che convenzionalmente separiamo per ragioni di opportunità di studio e di progettazione, ma nella realtà si presentano coesistenti e integrate. Il processo valutativo rientra a tutti gli effetti tra i processi formativi e intrecciandosi con gli altri concorre a determinare l'unitarietà dell'esperienza formativa.

Cercando di individuare quali sono le attività che compongono la metavalutazione abbiamo ritrovato in essa una varietà di funzioni raggruppabili nelle seguenti quattro tipologie: supervisione tecnica, equilibratura metodologica, coordinamento integrativo, regolazione sistemica.

a) **Supervisione tecnica.** Con i compiti di supervisione la metavalutazione indaga:

- rispetto all'accertamento: la correttezza nel rilevamento dei dati, la validità, l'attendibilità e l'efficienza degli strumenti adottati (mediante le usuali tecniche utilizzate nelle indagini statistiche);
- rispetto al controllo: l'adeguatezza degli standard procedurali, la distribuzione dei tempi e delle fasi di controllo (mediante analisi di pianificazione);
- rispetto alla verifica: la pertinenza degli strumenti alle ipotesi progettuali, la coerenza delle procedure di verifica con le proprietà dei processi formativi effettuati (con l'uso delle metodologie della pedagogia sperimentale);
- rispetto alla valutazione: la significatività delle indagini qualitative, la rispondenza alla comprensione dei processi e l'utilità delle informazioni prodotte (con l'analisi delle convergenze-divergenze e con lo sviluppo di triangolazioni valutative).

b) **Equilibratura metodologica.** Considerata l'insufficienza di una metavalutazione che utilizza gli stessi strumenti adottati nelle specifiche attività valutative (rispettivamente statistici, sperimentali e descrittivi) si rendono necessarie attività che metodologicamente possano riequilibrare le valenze eccessivamente quantitative o per contro eccessivamente qualitative. Il compito della metavalutazione in questo caso è quello di porre interrogativi "qualitativi" e di iniettare metodologie descrittive là dove dominano i numeri e viceversa di porre interrogativi "quantitativi" e di iniettare il rigore sperimentale là dove dominano le descrizioni e le narrazioni.

c) **Coordinamento integrativo.** I compiti della metavalutazione indicati nei punti precedenti si consumano all'interno delle singole attività valutative, questi invece intendono fungere da raccordo interno al sistema. La regia metavalutativa consiste essenzialmente nel far sì che tutte le attività valutative siano orientate verso un unico scopo, che nei travasi di input-output tra

accertamento, controllo, verifica e valutazione si adottino i medesimi protocolli comunicativi, che tali attività forniscano puntualmente le informazioni richieste onde garantire un coordinamento progettuale coerente.

- d) **Regolazione sistemica** tra il sistema formativo e il contesto esterno ad esso. Tutte le attività valutative rispondono a criteri di coerenza logica interna e fondamentalmente si "misurano" in termini di significatività rispetto ai processi attivati entro il sistema formativo (significatività *qualitativa* per la valutazione, *progettuale* per la verifica, *procedurale* per il controllo, *statistica* per l'accertamento). La metavalutazione, invece, risponde a criteri di coerenza esterna, in quanto comporta un disegno di consenso e di concertazione tra i diversi attori che concorrono allo sviluppo complessivo. Per esempio: se dall'analisi dell'efficacia della formazione ricevuta (effettuata alla conclusione gli studi secondari) emergessero dati contraddittori rispetto ai risultati nell'esame finale, nessuna delle attività valutative "interne" potrebbe essere in grado di spiegare-comprendere le cause di tale discrasia. La metavalutazione si propone quindi come elemento di feedback regolatore tra il sistema formativo e quel contesto allargato che aveva esplicitato la domanda di formazione. Operativamente, in questo caso la procedura migliore sembra essere quella di ripercorrere, in modo sistematico, tutte le tappe della valutazione, della progettazione e della gestione formativa. Per esempio, ci si chiederà:
- i criteri di valutazione rispondono coerentemente agli scopi formativi concordati nel programma?
 - le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali nelle esperienze, negli stili, nelle competenze, nelle reazioni al cambiamento, ecc.?
 - le operazioni e gli strumenti per l'accertamento sono tarati e calibrati alle caratteristiche specifiche delle diverse componenti indagate?
 - le metodologie utilizzate per valutare sono le stesse adottate per formare?
 - le competenze e i contenuti sottoposti a valutazione sono coerenti con quelli effettivamente "processati" nell'intervento?

4.2.1 Gli errori di chi valuta

Nella consuetudine della pratica valutativa la maggior parte delle attività si concentra nell'individuazione, nella spiegazione e nella comprensione dell'errore. La riflessione critica della metavalutazione capovolge la prospettiva: al posto della valutazione dell'errore si prendono in considerazione gli errori di valutazione, ossia tutti quei fattori soggettivi e personali che a diverso titolo possono inficiare la correttezza valutativa. Ecco, in sequenza, gli errori in cui può incorrere colui che valuta.

*L'errore **sistematico** consiste nella tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare coloro che si devono giudicare. L'errore sistematico può, quindi, manifestarsi in due modi antitetici: nell'effetto di indulgenza o, all'inverso, nell'effetto di severità. **L'effetto di indulgenza** riguarda prevalentemente coloro che tendono a sopravvalutare sistematicamente le prestazioni da valutare, ossia coloro che manifestano marcati bisogni di popolarità e di accettazione, e che, nel contempo, presentano difficoltà ad affrontare i doveri sociali (D. Izzo, 1976, p. 50). L'effetto di severità, invece, riguarda coloro che sistematicamente sottovalutano l'operato da valutare, ossia coloro che*

manifestano comportamenti reattivi improntati alla rigidità e all'eccessivo rigore.

L'errore di contrasto si può osservare nella tendenza a valutare gli altri in modo diametralmente opposto al proprio modo di essere: il timido è portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi realmente siano, il depresso più euforici e vivaci, l'introverso più socievoli e così via.

L'effetto di alone, secondo la classica definizione di Thorndike, si configura come l'espansione indebita di giudizio: essa si verifica quando un aspetto noto e conosciuto condiziona la valutazione nei confronti di altri aspetti non dipendenti da esso. Per esempio, un linguaggio forbito usato dallo studente può influenzare la valutazione circa la preparazione, lo studio o la reale competenza; così come un compito scritto, preciso e ordinato, può condizionare la valutazione nelle successive interrogazioni orali.

L'errore logico, descritto da Newcomb e così definito da Guilford, può essere considerato come una particolare forma dell'effetto di alone e consiste nello stabilire arbitrari legami logici tra eventi indipendenti o autonomi. Tra gli esempi di errori logici ritroviamo note espressioni come: "non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio"; se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica"; "non leggono perché c'è la televisione", e così via.

L'errore di aspettativa si ha dinanzi da un pregiudizio sulle capacità di colui che si deve valutare e ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano. In tal modo si selezionano le prestazioni estrapolando quelle che si adattano al giudizio preconstituito. Rosenthal e Jacobson hanno, a questo proposito, dimostrato come l'aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (**effetto Pigmalione**). L'errore di aspettativa nel colloquio o nell'interrogazione orale, può tradursi in **pregiudizio contagioso** (Ancona) il quale non solo comporta interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spinge a scegliere e a formulare le domande così da ottenere le risposte desiderate.

L'errore di tendenza centrale, derivata dal linguaggio statistico, indica il raggrupparsi verso il centro di determinati valori, punteggi o giudizi. Chi valuta tende frequentemente ad utilizzare i valori mediani evitando compromissioni rischiose dando giudizi estremi, molto bassi o molto alti. Nel sistema di valutazione in decimali è netta la tendenza a raggruppare i voti tra il quattro e il sette; nelle check list o nelle scale di valutazione, in cui viene richiesto un giudizio scelto all'interno di una scala di valori superiori a tre, siano essi quantitativi (da 1 a 5 oppure da 1 a 7, ecc.) o descrittivi (da nullo a ottimo oppure da sempre a mai, ecc.) si può facilmente riconoscere come la maggior parte delle scelte cada nei valori centrali.

In sintesi, la meta-valutazione si configura come un insieme di attività criticamente riflesso su tutti i processi valutativi intrapresi e il suo scopo è quello di convalidarli contestualmente ai progetti, ai prodotti e ai processi formativi.

4.3 IL MONITORAGGIO E IL PROBLEMA DELLE SOGLIE CRITICHE

Negli anni più recenti, una nuova modalità valutativa si è prepotentemente insediata nelle attività e nei progetti scolastici; tale modalità comporta un impianto valutativo basato su **serie storiche di dati**, noto come **monitoraggio dei percorsi formativi**.

La storicità della valutazione è quella che meglio precisa il senso del monitoraggio. Ma, che cosa è il monitoraggio? Che cosa avvicina il monitoraggio alla valutazione e in che cosa si differenzia da essa. È possibile monitorare gli apprendimenti? Quali sono i limiti del monitoraggio?

Possiamo definire il monitoraggio come un insieme organizzato di attività di *reperimento informativo* mediante l'osservazione sistematica dello sviluppo di un fenomeno complesso (= processo) entro un determinato sistema. Il monitoraggio è un'operazione valutativa intenzionale e finalizzata che comporta la visualizzazione (*monitor*) **dell'andamento delle regolarità e delle turbolenze di un processo nel tempo**. Il monitoraggio non cerca di semplificare la realtà, ma di comprenderla: dovrà essere quindi, nel contempo, flessibile e rigoroso. Lo scopo del monitoraggio è di analizzare le condizioni di sviluppo dei processi formativi in chiave sistemica e dinamica, per garantirne la governabilità e l'ottimizzazione verso il risultato.

Come tutte le attività valutative, anche il monitoraggio restituisce il risultato a seguito di un confronto; in questo caso il confronto si effettua tra un dato osservato e un indicatore determinato. Ma il monitoraggio si differenzia da tutte le altre attività valutative perché il confronto non avviene *ex post* (dopo aver osservato, rilevato, registrato, ecc.) ma avviene *ex ante*, quando si definiscono a priori le **soglie di accettabilità** dell'indicatore considerato. Ed è questo il punto più delicato del monitoraggio: chi definisce gli indicatori migliori o quelli più opportuni per rappresentare l'intero sistema? E, dopo aver individuato gli indicatori, chi determina le **soglie critiche**, ossia quelle che definiscono lo *stato di crisi del sistema*?¹ La definizione degli indicatori e delle relative soglie dovrà essere il risultato di opportune azioni sperimentali in fase d'avvio, e da periodiche revisioni riguardo la loro pertinenza in fase di sviluppo.

Dal punto di vista operativo, il monitoraggio si effettua con la rilevazione di dati e informazioni, con la descrizione di caratteristiche e di proprietà, con la narrazione di eventi e di vissuti, nell'integrazione di tecniche quantitative e qualitative. Ciò che va rilevato, descritto e narrato (ossia gli indicatori) non è l'intero (sia esso sistema, progetto, processo o prodotto) ma le parti, ovvero gli elementi, le relazioni, i tratti, le caratteristiche, le componenti, le proprietà, le situazioni, ecc., purché:

¹ Supponiamo che i professori di una scuola intendano monitorare i voti assegnati in una determinata classe nei tre precedenti anni di corso. L'indicatore (*trend del profitto*) può essere analizzato in termini statistici avendone o meno definito a priori le soglie di accettabilità e di criticità. La soglia di accettabilità potrebbe essere così definita: comparando due anni, per ciascun allievo, la media dei risultati del secondo anno deve essere superiore di almeno mezzo punto rispetto alla media dei risultati dell'anno precedente. La soglia di criticità potrebbe essere così definita: tra un anno e l'altro non si riscontrano differenze migliorative (detto altrimenti: gli studenti, man mano che frequentano la scuola, peggiorano il loro profitto). Ebbene, se tali soglie non vengono definite a priori ciascuno è autorizzato a valutare i risultati dell'analisi statistica a proprio modo; se invece le soglie sono state precedentemente definite, appena i dati sono conosciuti, l'interpretazione si presenterà omogenea e coerente.

- a) rappresentino significativamente i *focus cruciali* dello sviluppo del processo e
- b) siano suscettibili di cambiamento, di rottura, di evoluzione o di presenza/assenza.

Il monitoraggio effettuato in ambito scolastico risponde a diverse funzioni; esso serve:

- per conoscere in qualsiasi momento lo stato del sistema nella sua complessità e nei singoli elementi, nella proiezione e nello sviluppo degli indicatori (diagnosi);
- per prefigurare lo sviluppo del sistema lasciando inalterato il progetto oppure modificandolo (prognosi e analisi della qualità degli interventi);
- per documentare e rendicontare (*accountability*) sia storicamente, sia in senso sincronico che diacronico, le discrepanze tra le situazioni particolari e la generalità dei processi;
- per prendere decisioni (strategiche, metodologiche e operative) inerenti l'incremento, l'orientamento e la modifica del progetto formativo o di sue fasi particolari;
- per promuovere trasparenza e partecipazione degli attori ai risultati in itinere e finali del processo, riducendo la discrepanza tra lo stato reale e quello desiderato.

A differenza dello studio dei fenomeni fisici, il monitoraggio degli interventi formativi (come, per altro, di qualsiasi processo sociale) si caratterizza:

- per *l'imprevedibilità delle variabili intervenienti* (non ipotizzabili a priori) che determina un grado più o meno elevato di incertezza predittiva;
- per la *singularità delle reazioni individuali*, delle dinamiche di gruppo, delle attitudini al cambiamento o alla conservazione, e delle resistenze al cambiamento.

4.3.1 Metodologie per il monitoraggio

Tra le diverse metodologie che il monitoraggio utilizza e integra in ambito formativo, sono queste le più rappresentative:

1) **L'analisi statistica (metodo quantitativo)** che:

- opera in ambiti ampi e generali,
- è nomotetica e quindi necessita di grandi numeri e di campioni significativi,
- studia l'uniformità e le regolarità nel succedersi dei fenomeni,
- parte da ipotesi sperimentali da confermare o smentire tramite i risultati acquisiti,
- rileva e analizza dati numerici o ad essi equiparabili.

L'analisi statistica presenta i seguenti vantaggi: rigore metodologico e strumentale, dati oggettivi, strumenti di misura standardizzati; e i seguenti limiti: l'ambiente formativo non presenta le condizioni del laboratorio; nel progetto sperimentale le persone devono adeguarsi agli obiettivi (nella realtà avviene l'opposto); non permette decisioni in itinere e riduce la validità di quelle terminali.

2) **L'analisi descrittiva (metodo qualitativo statico)** che:

- opera in ambiti specifici ma comparabili,
- è idiografica, punta alla profondità analitica e qualitativa degli elementi,
- è soggettiva nell'analisi e intersoggettiva nella definizione degli indicatori e nella comparazione,
- opera sulla variabilità dei descrittori.

L'analisi descrittiva presenta i seguenti vantaggi: coerenza metodologica e strumentale, dati comparabili, strumenti di analisi condivisi; e i seguenti limiti: lo sviluppo del processo viene interpretato sulla base di analisi dei passi cruciali (step procedurali) e/o dei risultati; analisi frammentata con debole comprensione sistemica, possibili inferenze indebite.

3) **L'analisi fenomenologica (metodo qualitativo-narrativo) che:**

- opera in situazioni particolari (casi),
- punta al controllo qualitativo del processo durante il suo svolgersi per modificarne l'evoluzione o l'orientamento,
- non dà interpretazioni, ma le raccoglie,
- studia le difformità e gli imprevisti che provocano i mutamenti,
- non parte da ipotesi sperimentali precostituite ma da obiettivi di cambiamento flessibili e contingentemente adattabili.

L'analisi fenomenologica presenta i seguenti vantaggi: comprensione approfondita dei fenomeni; consente decisioni immediate e partecipate, nonché la valutazione della loro efficacia; e i seguenti limiti: debolezza metodologica; soggettività interpretativa, scarsa generalizzazione dei risultati.

In conclusione, il monitoraggio non è mai occasionale o fortuito, è sempre sistematico: le proprietà controllate devono essere sempre le stesse e vengono considerate "indicative" di un intero processo. Nel monitoraggio le ipotesi preventive non vengono comparate con i risultati conclusivi, riguardano, invece, gli *indicatori* prescelti e ciò che si ipotizza è la loro precisa corrispondenza alle proprietà dei processi indagati. Ciò significa che gli strumenti di monitoraggio devono essere tarati sulla fedeltà dell'indicatore e non sui risultati temporanei che all'interno dell'indicatore possono liberamente oscillare².

4.4 LE MOLTEPLICI FUNZIONI DELLA VALUTAZIONE

4.4.1 La valutazione: serva o padrona?

Abbiamo rappresentato il senso fondamentale della valutazione nella *capacità di leggere e di interpretare la realtà entro quadri valoriali personali e secondo misure e schemi convenzionalmente determinati*. Ma la valutazione, come abbiamo visto, si manifesta in una molteplicità di attività e per ciascuna di esse generalmente si assume come prioritaria una specifica funzione. L'accertamento serve per *spiegare*, il controllo viene tendenzialmente utilizzato per rilevare gli scostamenti dai punti nodali di una procedura, la verifica serve per ridefinire la progettazione, la valutazione per *comprendere* i tanti sensi della complessità, la metavalutazione per assumere le decisioni e le successive azioni, il monitoraggio per determinare lo stato di un sistema sulla base di precisi indicatori.

Orbene queste funzioni, che unitariamente contribuiscono alla "vera" funzione valutativa (*interpretazione valoriale*), se prese singolarmente, rappresentano soltanto ruoli di sostegno e di aiuto allo studio dei processi formativi (spiegazione / comprensione) o alle attività ad essa conseguenti (progettazione / decisione).

Funzione esplicativa. La valutazione aiuta a spiegare il mutamento dei fenomeni, infatti non produce mai certezze, ma estrae congetture e le riveste di senso.

"Spiegare vuol dire, in effetti, rendere conto dei fenomeni a partire da qualcosa di altro da loro, con cui li associamo secondo relazioni considerate come necessarie, o

² La corrispondenza biunivoca tra gli indicatori e i processi, che tali indicatori rappresentano, non è data di per sé, ma al contrario va sempre conferita in dubbio: la presenza di muschio è un indicatore del nord se si ritrova sulla corteccia di un albero, ma non all'interno di una grotta. Così, in ambito didattico, un indicatore sistematico di coinvolgimento degli allievi alle attività formative può essere rappresentato dal numero di interventi spontanei. Certamente l'indicatore (numero di interventi spontanei) corrisponde al processo (coinvolgimento degli allievi) ma non in modo bidirezionale: ci possono essere interventi senza coinvolgimento e viceversa coinvolgimento senza interventi. Questo indicatore, pertanto, risulta necessario ma non sufficiente per rappresentare il processo richiesto.

almeno sufficienti. A tale scopo facciamo appello a entità o a processi elementari che si pensa siano all'origine dei fenomeni osservati, o che permettono di ricostituire questi ultimi attraverso combinazioni o raggruppamenti. La spiegazione implica dunque sempre l'intervento di parti costitutive e di fattori interni o esterni rispetto al campo studiato, nonché di interazioni cui partecipano queste diverse entità" (Delattre, 1984, p. 33).

Si spiega, quindi, per diagnosticare i fenomeni, ossia per conoscere (*gnosis*) la realtà attraverso (*dià*) alcuni segni. Saranno pertanto i segni ritenuti significativi a "dare senso" alle conoscenze.

Funzione progettuale. La valutazione convalida o smentisce, in tutto o in parte, le ipotesi formulate nell'ambito di piani sperimentali o di progetti operativi. La funzione progettuale della valutazione garantisce continue retroazioni tra il disegno formativo e le azioni formative attivate. Tutto ciò comporta la capacità previsionale (prognostica) connaturata alla valutazione: la valutazione non serve soltanto per fotografare la realtà ma anche per rilevarne le continuità e le discontinuità tra cause, fenomeni e conseguenze, e quindi prognosticarne lo sviluppo.

Funzione comprendente. La valutazione aiuta a comprendere i processi, ossia a farli propri, entro il personale vissuto esperienziale. Con la comprensione si assumono sia la capacità diagnostica che quella prognostica, ma in questo caso la conoscenza e la previsione vengono filtrate e commisurate all'esperienza personale. Questa funzione mette in risalto le caratteristiche soggettive e personali, piuttosto che quelle strumentali o progettuali.

Funzioni decisionale e orientativa. La valutazione promuove decisioni orientate, con l'assunzione della responsabilità delle scelte effettuate mediante l'attivazione di opportune strategie d'intervento. La funzione decisionale della valutazione è quella che maggiormente le imprime il carattere di formatività: la valutazione è formativa quando permette di modificare e di adattare percorsi differenziati. Ciò significa che la valutazione deve valorizzare la "positività" nelle persone, nelle situazioni e nei processi se vuole garantirsi decisioni orientate, costruttive e generative. In altre parole, individuando soltanto ciò che una persona non sa o non sa fare, o anche la carenza di risorse, si arriva tutt'al più ad una parziale diagnosi; se si vuole decidere sul "che fare" è necessario partire da quello che la persona realmente sa fare, dalle risorse effettive, dai processi accaduti o in atto. *La valutazione "in negativo" non indica come superare l'errore, quella "in positivo" comprende l'errore mettendone in evidenza la dissonanza dal contesto valorizzato.*

Nella scuola secondaria, la funzione orientativa è prioritaria: essa aiuta lo studente ad indirizzarsi nello sviluppo delle proprie competenze, a riconoscere interessi e valori, ad assumere scelte ponderate per la costruzione personalizzata del curricolo formativo (*piano di studi*), proiettato verso il proprio futuro. Orientamento e decisione si presentano molto intrecciati: nel caso dell'orientamento dell'allievo circa il proprio piano di studi, sarà determinante precisare chi ha il potere di decidere: l'allievo stesso o la sua famiglia, un insegnante tutor o il consiglio di classe? E sulla base di quali criteri lo studente potrà (o dovrà) transitare da un indirizzo di studi ad un altro?

Funzioni formativa e sommativa. Rappresentano due tipologie di valutazione, i cui termini, conosciuti da M. Scriven (1967), sono stati tradotti in italiano in modo apparentemente letterale, ma applicati con valenze e significati talvolta distanti da quelli originari. Spesso la valutazione formativa viene associata a tecniche qualitative nell'analisi in itinere dei risultati degli studenti; per contro la valutazione sommativa viene associata a tecniche quantitative, alla docimologia, o interpretata in funzione certificativa. Così non è. La valutazione formativa (sarebbe opportuno denominarla "*costruttiva*") è la valutazione di un programma di intervento durante la sua fase di attuazione, allo scopo di apporvi parziali adattamenti e verificare il reale contributo delle attività messe in opera. La valutazione sommativa (sarebbe opportuno denominarla "*riepilogativa*") è la valutazione di un programma di

intervento giunto alla sua fase matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti. In modo suggestivo, R. Stake esemplifica: "La valutazione del cuoco che assaggia la zuppa è formativa, quella dell'ospite che degusta la zuppa è sommativa".

Funzione certificativa. La funzione certificativa della valutazione comprende la documentazione inerente il superamento di esami, di prove, di interrogazioni, o concernente il profitto nelle tappe intermedie e finali di un corso di studi. Negli anni più recenti, la valutazione certificativa, uniformandosi alle linee di tendenza europee, ha iniziato a documentare i *crediti formativi*, perlopiù interpretati non come accertamento di competenze acquisite da parte degli studenti, ma come durata e frequenza a corsi o a moduli formativi. Va precisato, infine, che la funzione certificativa della valutazione non va confusa con la certificazione di qualità. I risultati della valutazione, infatti, possono essere utilizzati per scopi certificativi, ma la certificazione, intesa come dichiarazione dello stato di sistema, è più funzionale all'affermazione della produttività del sistema scuola che alla formatività dei processi in essa attivati.

Fine del mod. 4.