



Il Q2: la valutazione delle discipline

Riflessioni tra dettato legislativo e pratica corrente

Bruno Fracasso



Il Quadro 2 della nuova scheda di valutazione parrebbe, ad una prima osservazione, il regno del «cosa», il luogo dove gli esiti dell'attività didattica trovano la loro descrizione oggettiva. Invece il legislatore ha trasformato questo quadro dal possibile luogo della staticità al luogo del movimento. Ha voluto infatti creare uno spazio di analisi della situazione pregressa che serva però come strumento per creare il percorso didattico successivo adeguato all'alunno. Ha voluto dare, a questo quadro della scheda, una funzione formativa.

La dinamicità della scheda determina l'enfasi che viene posta sui processi ed ecco perché il legame tra i tre quadri è rappresentato appunto dai processi. Quello che viene descritto in questo insieme di schemi è l'alunno, come lui cresce, come arriva a costruire il suo sapere. Lo strumento è rappresentato dagli esiti.

Il Q2 è dunque il luogo del «come» descritto attraverso il «cosa». E questo «come» non può che essere descritto compiutamente attraverso tutti e tre i quadri che offrono un'immagine a tutto tondo dell'alunno.

In queste pagine si potranno ritrovare alcuni elementi rilevati nel corso delle visite fatte dai di-



rettori e dai collaboratori didattici in qualche classe della regione. Essi offrono un quadro esauritivo di quanto viene messo in atto per misurare gli esiti valutabili, ma forniscono spunti di osservazione ed elementi di riflessione. È stata osservata la pratica quotidiana degli insegnanti, la programmazione dell'attività, la misurazione e valutazione degli esiti: si è voluto vedere quali punti dell'Ordinanza vi fossero già presenti.

1. Dalla continuità didattica alla continuità nella progettazione didattica

In tutte le situazioni analizzate gli insegnanti hanno considerato come elemento di qualità il mettere in relazione i tre momenti dell'attività didattica: la programmazione, la pratica didattica e la valutazione.

Dove questi tre momenti avevano un effettivo legame, dove l'attività risultava un tutt'uno, l'insegnante risultava più sicuro, più «tranquillizzato» rispetto alle attività da svolgere. Il che significa che la programmazione può lasciare spazio all'imprevisto, ma che l'imprevisto non può divenire regola di programmazione pena uno scadimento dell'attività didattica. E ancora che la pratica valutativa non può essere improvvisata, ma deve essere necessariamente programmata e progettata se non nei contenuti almeno nelle sue modalità.

Coesistono, nelle attività di valutazione presenti sul territorio regionale, forme di sistematicità e periodicità e di estemporaneità nella somministrazione delle prove.

Se si può affermare che la pratica della verifica sta divenendo un'attività normalmente utilizzata, non si può dire che la sua collocazione all'interno del percorso didattico sia ancora chiara e precisa. (Vedi allegato n. 1 pag. 38)

2. La valutazione formativa

2.1 Obiettivi e criteri di riuscita: elementi di qualità

La valutazione formativa è uno dei problemi chiave posto dalla nuova scheda di valutazione e, per questo motivo, occupa una parte importante nell'analisi dell'esistente e di quanto manca nella scuola elementare regionale.

Uno dei problemi portanti nel dare un valore formativo alla valutazione è quello di creare sistemi distinti di valutazione per l'attività didattica e per l'attività degli alunni. Gli obiettivi per gli alunni non possono essere confrontabili con quelli degli insegnanti. Se possono apparentemente coincidere, quelli dell'insegnante devono essere perlomeno più articolati, più orientati verso il futuro, verso la capacità di apprendimento. Al contrario l'obiettivo dell'alunno può, anzi talvolta deve, essere proiettato sull'acquisizione momentanea. Insomma se l'insegnante deve avere una visione strategica dell'attività che sta facendo svolgere (Questo servirà per...) l'alunno può avere una visione tattica (Devo imparare questo...). Il compito dell'insegnante è quello di valutare quanto il suo obiettivo possa e debba essere trasmesso agli alunni.

Questo significa anche e soprattutto che è indispensabile che gli alunni conoscano i criteri che identificano il raggiungimento o meno di questi obiettivi per avere dei parametri chiari di riferimento. Non è sufficiente che siano impliciti, devono essere patuiti ed esplicitati perché vi sia la garanzia della loro comprensione e della tensione dell'alunno al raggiungimento. Inoltre devono avere una qualche funzione nel prosieguo del lavoro perché non diventino uno sterile esercizio di registrazione.

Esiste in molte situazioni l'abitudine alla rilevazione. In alcuni casi questa presenta una sistematicità e una continuità assolu-

ta. Sono presenti inoltre pratiche di definizione dei criteri di riuscita anche se non sempre preventivamente concordate con gli alunni.

Manca ancora, nella maggioranza dei casi, la capacità di tradurre in didattica i risultati delle rilevazioni o delle autovalutazioni. Si tratta di attuare una pratica di differenziazione dell'intervento didattico e, da parte dell'alunno, di autovalutazione del percorso e di prosecuzione autonoma del lavoro.

Molto diffuso è l'uso dell'osservazione spontanea. Ma se l'intuizione può entrare a pieno titolo nel bagaglio professionale dell'insegnante valutatore questa non può rappresentare il tutto, deve essere supportata da dati oggettivi. (Vedi allegato n. 2 pag. 38)

2.2 Differenziare l'insegnamento perché l'apprendimento è differenziato

Un problema significativamente rilevante è stato quello della differenziazione.

Il bisogno, che viene posto in primo piano nel documento illustrativo della nuova scheda di valutazione, è presente anche nella coscienza professionale degli insegnanti. Se si ritiene importante la pratica della valutazione formativa si deve necessariamente percorrere la strada della differenziazione. Ma per ottenerla è necessario passare attraverso il percorso obbligato della differenziazione degli obiettivi, della differenziazione della pratica didattica, della differenziazione delle verifiche e quindi della valutazione.

L'impegno e il bisogno di adattamento degli insegnanti alla realtà è forte e continuo e lo dimostra la presenza di strumenti ideati in sede di sperimentazione anche in moduli non sperimentali, tuttavia laddove esiste un sostegno in corso d'anno da parte di un'équipe di esperti o sono in atto operazioni di auto aggiornamento, la facilità di messa in ope-



ra, di razionalizzazione, di sfruttamento efficace degli strumenti e delle situazioni diventa maggiore.

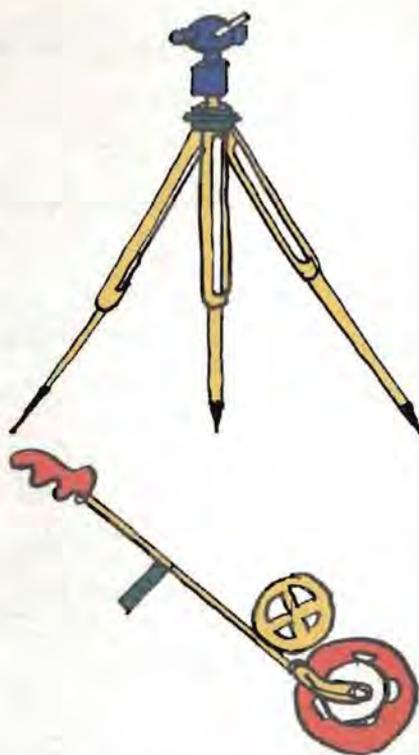
Esistono, nelle pratiche didattiche correnti strumenti quali il «Plan de la semaine», le «Scansioni trimestrali», i «Progetti educativi individualizzati» per alunni non portatori di handicap che racchiudono già l'idea della differenziazione. Altri strumenti, apparentemente più coercitivi, lasciano lo spazio per la crescita dell'autonomia individuale del bambino (l'esame alla fine di un percorso, l'autovalutazione costante, il confronto della propria con la valutazione dell'insegnante). Tutti questi strumenti racchiudono in loro la capacità di proseguire l'esperienza di insegnamento/apprendimento in maniera autonoma o guidata a seconda delle necessità, della situazione dell'alunno, allo stile cognitivo dello stesso.

Esistono degli elementi di vincolo che, talvolta, non vengono sfruttati a dovere. Ad esempio se la pluriclasse, per molti aspetti, rappresenta un elemento di svantaggio costringe tuttavia l'insegnante ad una differenziazione forzosa a causa della presenza di livelli differenziati all'interno della stessa classe. In questo caso il vincolo diventa una risorsa.

Mancano ancora strumenti per la rilevazione di stile cognitivo o di processi di apprendimento/insegnamento e non di rado si riscontrano aspetti moralistici nella valutazione di questi aspetti: in alcune schede è stata rilevata la presenza di domande quali: «Mi sono sentito offeso, ho provato rabbia». È il lato che ancora è visibilmente scoperto. (Vedi allegato n. 3 pag. 38)

3. Valutarsi e valutare: dalle metodologie agli stili di apprendimento

Si è posto, negli ultimi anni, un forte accento sulla capacità dell'insegnante di valutare l'efficacia della propria attività. La programmazione dell'attività di-



dattica quindi è stata progressivamente centrata sull'esistente per ottenere il massimo dall'alunno offrendo il massimo dal punto di vista disciplinare. Un progetto corretto e coerente ma che, portato alle sue estreme conseguenze, rischia di far porre l'attenzione più sull'attività che su chi la svolge.

Conscio di questo rischio il documento illustrativo della nuova scheda di valutazione ribalta quest'ottica chiarendo con forza che il centro della valutazione non è l'attività, bensì l'alunno che questa attività svolge.

Questo comporta un cambiamento deciso del focus di attenzione. Si deve passare da: «Cosa faccio io per far passare questo concetto...» a «Come riuscirà lui (l'alunno) a capire questo concetto...»

Esistono tracce di mutamenti che vanno in questa direzione. Non si può ancora, tuttavia, parlare di acquisizione di una nuova mentalità, né si può dire che questo sia pervenuto alla coscienza del corpo insegnante. Del resto le nuove forme di valutazione hanno appena mosso i primi passi.

Esiste anche una generale attenzione alle metodologie adottate e agli approcci disciplinari utilizzati, all'aspetto del benessere nella situazione di apprendimento e, infine, una autoregolazione degli insegnanti legata al «mestiere», una parte non insignificante delle capacità che l'insegnante deve mettere in atto per far il suo «far scuola». Tuttavia questo non appare ancora legato alla valutazione dell'alunno quanto ad una sorta di «sentire».

Quello che manca ancora, nella gran parte delle situazioni, è la capacità di utilizzare le prove, le mappature, le griglie di osservazione per modificare concretamente il proprio operare in classe. (Vedi allegato n. 4 pag. 39)

4. L'atto valutativo: come conoscere ciò che gli alunni sanno

4.1 Strumenti e tempi per verificare

La pratica della verifica ha subito un'enorme diffusione: si è percorso tutto il tragitto tra il disinteresse diffuso e il farne il nodo centrale dell'attività di insegnamento. Con tutti i rischi che le due posizioni comportano.

In particolare questa pratica deve essere inserita in una ben precisa metodologia di lavoro che ne preveda la programmazione, la qualità, la quantità, la frequenza, l'esecuzione e la valutazione.

Quando la nuova scheda di valutazione parla di esiti misurabili non fa altro che mettere in evidenza questo aspetto del problema. Un esito (che per essere tale deve essere previsto e programmato), per essere misurabile, deve essere conosciuto da entrambe le parti (insegnante, alunno), deve essere coerente con l'attività proposta e quindi deve rientrare nella programmazione didattica.

Inoltre non è indifferente che questa attività ricopra un carattere di estemporaneità o sia invece inserita a pieno titolo nell'attività



dell'insegnante. Essa riveste, per gli alunni e per gli insegnanti, nelle due situazioni, un carattere profondamente diverso. Se è estemporanea si tratta di una prova «una tantum» il cui risultato poco può influenzare gli esiti sia parziali che finali; se questa invece ricopre carattere di consuetudine diventa parte integrante del lavoro da svolgere perdendo anche il suo carattere di definitiva sanzione.

Esistono strumenti di valutazione e di autovalutazione in tutte le realtà che sono state viste. Vengono utilizzati cartelloni, schede, griglie, registri generalmente formati da tabelle a doppia entrata. In alcuni casi sono stati osservati dei grafici che rilevavano le modificazioni dei risultati.

Gli strumenti di verifica riscontrati erano sia formalizzati, con possibilità di utilizzo da parte di entrambi, sia personali, con utilizzo esclusivo da parte dell'insegnante. Si è riscontrato, in alcune situazioni che si utilizzano verifiche senza che gli alunni siano a conoscenza che questo è lo scopo dell'attività.

Quello che spesso è assente da questo tipo di rilevazioni è la relativizzazione dei risultati in relazione al momento, al punto in

cui è l'attività didattica, agli scopi che si proponeva la verifica, al prima e al dopo, tanto da far pensare al rischio che l'attività di valutazione possa essere ridotta ad una serie ininterrotta di misurazioni.

Un ulteriore problema è rappresentato dall'utilizzo dei risultati di queste rilevazioni. Spesso la raccolta dei dati non possiede una reale utilità. Pare talvolta di assistere ad un puro esercizio di stile. Queste rilevazioni acquistano una seria utilità nel momento in cui servono all'alunno per progredire nell'apprendimento e all'insegnante per possedere dati sulla situazione di apprendimento del bambino.

Perché questo accada è necessario che queste verifiche assumano una periodicità sufficientemente ravvicinata, che diventino cioè «un'abitudine» consolidata, un momento dell'iter di lavoro. (Vedi allegato n. 5 pag. 39)

4.2 Interesse, partecipazione, tensione conoscitiva e processi

A leggere l'Ordinanza ministeriale non si può fare a meno di constatare come valutazione e processo siano due termini indiscindibilmente uniti.

Per valutare non si può ignorare come un risultato viene ottenuto, ma cosa significa «Come»? Non è questo il luogo dove è possibile entrare a fondo nell'argomento. Il Q2 vuole rappresentare il punto finale dove si valuta quello che un processo ha prodotto.

Il messaggio del legislatore è, ancora una volta, di quelli che deviano, cambiando il centro di attenzione: non più solamente «Che cosa ha ottenuto questo alunno?», ma anche «Come è arrivato ad ottenerlo?». Si tratta di un'integrazione notevole rispetto all'impegno e alla partecipazione che siamo abituati a tenere sotto osservazione da diverso tempo. Questa attenzione, tuttavia, non ha prodotto, se non raramente, strumenti in grado di rilevarle con continuità. La loro osservazione e sistematica rilevazione è lasciata, il più delle volte al «metiere» ed è raro trovare strumenti per una costante osservazione.

Esiste ancora una notevole difficoltà nell'unire queste voci agli apprendimenti disciplinari. Solo laddove vengono utilizzati strumenti di programmazione auto-gestiti l'interesse per l'attività viene rilevato dall'alunno stesso. Infine i processi e la tensione conoscitiva, il nuovo punto di attenzione proposta dall'O.M. 236. Pare di rilevare una certa fatica a cogliere il concetto stesso. E' necessario quindi che il tempo e i corsi di formazione li chiariscano prima che strumenti concreti di misurazione possano venire creati e messi in uso.

5. Bilinguismo e valutazione

È raro ritrovare una valutazione in francese di un'attività svolta in lingua francese. Tuttavia è essenziale che si arrivi a pensare che la valutazione svolge un ruolo essenziale per l'utilizzo reale della seconda lingua in quanto conclusione di un processo di apprendimento. (Vedi allegati n. 6 e 7 pag. 39)





ALLEGATO N. 1

Piano settimanale

Periodo dal al classe

Cognome e nome

ITALIANO

Fatto

.....
.....
.....

FRANCAIS

Fatto

.....
.....
.....

MATEMATICA

Fatto

.....
.....
.....

VARIE

Fatto

.....
.....
.....

Firma del bambino _____
Firma dell'insegnante _____

«Plan de la semaine» per il primo ciclo utilizzato dai moduli del progetto P.E.D.R.A.

ALLEGATO N. 2

EN QUOI CONSISTE CE PROJET?

Nous avons des «historiens», le Centre d'Etudes Francoprovençales de Saint-Nicolas et le B.R.E.L., qui promouvoient les études et les recherches historiques de la Vallée d'Aoste et promouvoient la publication et la diffusion des travaux. Nous avons donc passé un *contrat* avec le Centre d'Etudes.

Les enfants de l'école élémentaire d'Oyace s'engagent à:

- rédiger un album de 100 pages au moins
- préparer et faire des enquêtes dans le pays
- rediger des textes
- participer à la décoration de l'album
- faire des photographies
- apprendre à utiliser l'ordinateur
- mettre en page toute la recherche
- présenter le travail aux parents et à d'autres élèves
- participer à la fête
-
-
-
-

Le Centre d'Etudes Francoprovençales s'engage à:

- fournir des pochettes et la couverture de l'album
- développer les photographies
- fournir des cassettes pour les enregistrements
- organiser la fête finale
- offrir des cadeaux
-
-
-
-

Oyace le 21 septembre

Contratto per la progettazione di un'attività didattica

ALLEGATO N. 3

CONCOURS CERLOGNE

1993-94

	J'ai travaillé	J'ai aimé
• Rédiger un album de 100 pages au moins		
• Préparer et faire des enquêtes dans le pays		
• Rédiger des textes		
• Participer à la décoration de l'album		
• Faire des photographies		
• Apprendre à utiliser l'ordinateur		
• Mettre en page toute la recherche		
• Présenter le travail aux parents et à d'autres élèves		
• Participer à la fête		

Griglia di autovalutazione per la rilevazione di aspetti partecipativi



ALLEGATO N. 4		
COMPORAMENTO	MARC	ALICE
Rapporti con i compagni	Nel gruppo si è inserito bene, si dimostra pronto a collaborare con i compagni	Buono il suo inserimento nel gruppo classe, con i compagni ha stabilito rapporti spontanei
Rapporti con gli insegnanti	Educato e tranquillo, ha stabilito rapporti cordiali con gli insegnanti	Educata e tranquilla ha con gli insegnanti rapporti cordiali
Rispetto delle regole	Osserva le regole del gruppo	Rispetta le regole del vivere in comune
Comportamento nel gioco organizzato	Partecipa volentieri e sa accettare le regole	Partecipa volentieri e con impegno e si adatta bene alle regole
Comportamento nel gioco libero	Talvolta è in conflitto con i compagni	

Griglia per la rilevazione dei comportamenti

ALLEGATO N. 5	
CAPACITÀ DI PORSI IN RELAZIONE COMUNICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - contenuto - relazione - tempi - scopi - ruolo e status dell'interlocutore
CAPACITÀ DI PRESTARE ATTENZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - tempi - disponibilità - interesse/motivazione - autocontrollo
ASCOLTARE E COMPRENDERE	CAPACITÀ DI ASCOLTO ATTIVO <ul style="list-style-type: none"> - saper tacere - autocontrollo - posture - registrazione
CAPACITÀ DI FORMULARE DOMANDE	<ul style="list-style-type: none"> - aderenza - regolazione della comunicazione - qualità della domanda per chiarire/precisare/comprendere
COMPRENSIONE	<ul style="list-style-type: none"> - testuale dal lessico ai valori - comprensione - circostanza - luogo - presupposizioni - tempo

Esplicitazione di esiti valutabili

ALLEGATO N. 6										
Nome alunno										Cl. 3a
Ho copiato esattamente le operazioni?										
Ho incolonnato bene?										
Ho calcolato esattamente le addizioni?										
Ho calcolato esattamente le sottrazioni?										
Ho calcolato esattamente le moltiplicazioni?										
Ho calcolato esattamente le divisioni?										
Ho usato correttamente la virgola?										
Ho calcolato esattamente .../...										

Scheda di autocontrollo per attività logico - matematiche

ALLEGATO N. 7	
L'ÉCOLE EN VALLEE D'AOSTE L'école dans le présent et dans le passé PRODUIT FINAL: Album pour participer au Concours Cerlogne	
OBJECTIFS <i>être capable de...</i>	
- être ordonné et précis	_____
- travailler dans le groupe: dialoguer, discuter et coopérer	_____
- observer	_____
- prendre des notes	_____
- mener des interviews	_____

Griglia di valutazione di un percorso in lingua francese per la partecipazione al «Concours Cerlogne»