



erca scientifica.

Misurazione e valutazione: due operazioni (con)fuse insieme

Monica Nanetti

Sembra che la seconda malattia professionale degli insegnanti, dopo la faringite, sia l'esaurimento nervoso.

I dati a tutt'oggi disponibili sono in realtà pochi e di non automatica lettura. Infatti i casi di disagio dichiarato - quelli delle certificazioni mediche per esaurimento nervoso - per lo più corrispondono ad altri desideri degli insegnanti, invece i casi di disagio reale spesso non vengono dichiarati, ma serbati in gran segreto all'interno della memoria storica di ogni istituto. Ognuno di noi ricorda, quando era studente, professori con comportamenti "strani", piccole manie o rituali ossessivi: esempi di psicopatologie quotidiane, che una volta diventato docente ritrova puntualmente nel comportamento dei colleghi e a volte anche nel proprio. Atteggiamenti a volte esasperati e in qualche modo amplificati dall'asimmetria che caratterizza il rapporto insegnante-studenti, all'interno di quel microcosmo che è la classe.

Che tale "follia docente" si possa attribuire almeno in parte alla contingenza di dover quotidianamente, anno dopo anno, in un procedere del tempo non lineare ma ciclico, misurare, valutare, giudicare centinaia di studenti, ancora non sappiamo. Ma non possiamo neanche escluderlo del tutto.

Sostiene Freud che una delle tre professioni "impossibili" in quanto mai perfettamente riuscite è quella dell'educatore, genitore o insegnante che sia. Per la cronaca le altre due sono quella del governante e dello psicanalista.

Platone afferma che si può insegnare solo ciò che si ama a chi

si ama, ma il problema è andare oltre il corto circuito di tecnica e passione visti come due poli irriducibili dell'insegnamento. Per i docenti la tecnica è indispensabile, e non basta più riproporre antichi modelli. Il problema della misurazione a scuola diventa così uno degli aspetti più spinosi di questo difficile mestiere di insegnante, l'aspetto su cui si gioca maggiormente la professionalità della categoria, troppo volte sottovalutata nella sua oggettiva complessità.

Il docente in classe gioca la sua professionalità in ambiti diversi: quello della conoscenza della disciplina di insegnamento, quello della competenza tecnica di generare apprendimento tramite strategie e strumenti adeguati e quello della capacità relazionale di conoscere e gestire i rapporti personali. In questi ambiti entra, nella funzione docente, anche la capacità di misurare il lavoro svolto, in primo luogo da lui stesso e quindi la sua ricaduta sulla classe.

L'argomento misurazione, tuttavia, è molto delicato e gli insegnanti hanno frequenti resistenze ad affrontare questo tema. Ci si sente ingiustamente messi in discussione, come se non si fosse sufficientemente imparziali nella valutazione dell'alunno; si ha la sensazione di non affrontare uno dei problemi prioritari nella pratica didattica, quando invece da una non corretta misurazione deriva gran parte degli abbandoni che si registrano ogni anno nella secondaria superiore. C'è chi, poi, vorrebbe sempre spiegare e mai interrogare - quasi quest'ultima operazione fosse una perdita di tempo nella trasmissione del sapere. Si teme insomma un mutamento che faccia crollare l'intero edificio della tradizione docente. E questo timore - spesso inconscio - è probabilmente quello più giustificato, nel senso che un cambiamento radicale nella teoria e nella pratica della valutazione comporta una revisione globale dell'attività didattica.

Didattica e valutazione sono l'una concausa ed effetto della qualità dell'altra: una buona didattica richiede un continuo flusso di informazioni affidabili (a questo termine dobbiamo porre attenzione) sulla cui base assumere decisioni pertinenti, efficaci ed efficienti. La valutazione svolge quindi la funzione essenziale di regolatore dell'intero processo formativo. È necessario fare a questo punto una precisazione che risulterà essere meno banale e ovvia di quella che può apparire. Nel mondo della scuola i termini misurazione e valutazione sono due funzioni che vengono spesso (con)fuse insieme.

Misurare è quantificare, attribuire un punteggio secondo certi parametri; valutare è, al contrario, attribuire un valore secondo

criteri di giudizio, è, cioè, una connotazione nel campo del giudizio, ove si valuta oltre alla sfera cognitiva anche la sfera affettiva, psicologica della persona nella sua interezza. L'oggetto della misurazione è l'obiettivo che lo studente deve raggiungere.

La valutazione è invece un giudizio che parte dalla misura dell'apprendimento. Riguarda la persona dello studente, ne analizza la storia, il progresso nel percorso di apprendimento.

I due meccanismi sembrano essere separati ma nella pratica non lo sono e in questo modo pongono il problema dell'oggettività e dell'attendibilità dell'intero processo.

Di fronte a una prova dello studente - scritta o orale, strutturata o non strutturata - si compiono due distinte operazioni: in un primo momento si raccolgono e registrano dati. Può essere ovviamente misurato solo ciò che si manifesta, ciò che può essere posto sotto osservazione.

Si procede poi alla valutazione di quanto si è misurato, si esprime un giudizio che deve fare riferimento necessariamente a una scala di valori. Occorre valutare il comportamento dell'allievo in relazione ai parametri cognitivi, ma anche secondo atteggiamenti individuali e interpersonali. Quali sono questi parametri? Possono essere, ad esempio, quelli di stabilire se l'allievo è capace di interessarsi, partecipare, socializzare, organizzarsi-organizzare, esercitare leadership, applicare, analizzare, produrre, autovalutarsi.

Una volta stabiliti tali parametri e indicato l'obiettivo da verificare, lo strumento di misura dovrebbe essere tale da rendere la misura indipendente da ogni valutazione soggettiva dell'insegnante. Ma il condizionale è d'obbligo e la questione pone seri interrogativi che sono importanti per la funzione docente.

Come avviene la misurazione a scuola, in realtà?

Nella concezione classica della didattica ci sono due momenti fondamentali:

a) la trasmissione delle conoscenze;
b) il controllo del profitto: correggere un compito, ascoltare un'interrogazione, attribuire un voto.

Analizziamo il rito della prova orale.

“Nell'interrogazione - osserva Petter¹ - c'è una rigida suddivisione dei ruoli, fatto di per sé non criticabile, che si potrebbe schematizzare così:

¹ Petter, “Aspetti psicologici della valutazione”, in *Rivista dell'Istruzione*, 1988 n° 5.

- A: l'insegnante pone la domanda
- B: l'alunno risponde
- C: l'insegnante giudica la domanda
- D: l'alunno attende il giudizio"

All'insegnante viene assegnata una toga da giudice, che spesso indossa arbitrariamente ma che appare tante volte anche scomoda; l'alunno ottiene il ruolo dell'imputato più o meno favorito dalla clemenza della corte. Da che cosa deriva questa clemenza? Dai meccanismi denominati effetti di distrazione, quali l'effetto alone e l'effetto di contrasto.

Il più famoso è la sindrome di Pigmalione, che consiste nel nutrire attese pregiudiziali che inducono e provocano certe risposte e non altre. Il più classico, nel mondo della scuola, è l'effetto stereotipia: ci si fa un'opinione su un allievo i primi giorni dell'anno e, forti di questo imprinting iniziale, si è poco disponibili a modificarla. Per cui se un alunno va inspiegabilmente bene in una prova, quando per tutto l'anno si è trascinato sull'orlo della sufficienza, non è perché ha studiato, ma, il novantanove per cento delle volte, è perché ha copiato.

Tornando alla nostra interrogazione, la sua validità nel campo della misurazione è pari alla sua incongruenza. Una delle definizioni più gustose che ne siano state date è questa di Edoardo Lugarini: "io parlo a uno che fa finta di non sapere perché vuole che gli dimostri che so; qualcosa che non avviene neanche fra marito e moglie nella peggiore delle situazioni coniugali". Il colloquio risulta quindi poco valido e attendibile perché il più delle volte è gioco di valutazioni estemporanee e perché l'insegnante non riesce ad impiegare criteri espliciti.

Un altro esempio tipico di verifica classica è il tema che, al di là delle peggiori detrazioni (educa alla menzogna, alla vuota retorica, è un invito alle amplificazioni, si scrive solo a scuola e mai più nella vita) per quanto riguarda la sua misurabilità non offre stimoli che non siano soggettivi e permette difficilmente di definire criteri omogenei di correzione. È ormai risaputo che docenti diversi propongono valutazioni assai differenti per una stessa prova e che persino uno stesso docente, mutando le condizioni in cui giudica una medesima prova, esprime valutazioni assai diverse.

Si pone quindi la necessità di trovare prove che siano valide - che abbiano cioè congruenza tra gli obiettivi che si possono misurare e i quesiti posti - e attendibili, presentando univocità dei risultati al variare del soggetto rilevatore e delle condizioni di rileva-

zione. La scuola italiana dovrà adottare sempre più prove oggettive di profitto costituite da stimolo chiuso e risposta chiusa.²

Questo non vuol dire eliminare completamente le prove tradizionali, ma alternarle con prove strutturate oggettive che permettano la possibilità di verificare analiticamente gli obiettivi prefissati con un buon risparmio di tempo, un alto grado di validità e di attendibilità e un'acquisizione dei dati in tempo reale. Vale infatti quella che è stata definita una vera e propria regola aurea in campo docimologico secondo la quale "per ogni funzione e obiettivo specifico della valutazione va impiegato uno strumento di verifica omologo e congruente con quella funzione e con quell'obiettivo" (Domenici).

La normativa scolastica già si sta muovendo in tale senso e il nuovo esame di maturità prevede una terza prova scritta costituita da quiz, come in maniera approssimativa e semplicistica sono stati definiti. Negli Istituti Professionali, un tempo fanalino di coda della scuola italiana e oggi invece profondamente rinnovati nella loro struttura, vengono usati test strutturati come prove di ammissione agli esami del terzo e del quinto anno. Non esperimenti da demonizzare, quindi, ma strumenti da usare in grado di misurare scientificamente la qualità del processo scolastico. Anche qui comunque rientra in gioco la dismisura della misurabilità: l'oggettività non è automaticamente garanzia di precisione e di funzionalità perché la verifica può essere stata male formulata e non essere adeguata agli obiettivi che si erano proposti. Insomma, in poche parole: anche la prova più oggettiva è stata elaborata soggettivamente da qualcuno.

Tuttavia, se i parametri, le scale di misura e gli strumenti sono stati scelti opportunamente può essere garantita una discreta misurabilità. C'è la possibilità, per gli insegnanti, di misurare la qualità della prova da loro formulata, grazie all'item analysis e al calcolo degli indici di difficoltà e di discriminatività. È importante, infat-

² Per stimolo aperto si intende una domanda che non contiene indicazioni rigorose circa i modi di organizzare la risposta, mentre lo stimolo chiuso determina una organizzazione della risposta predeterminata o univocamente definita. La risposta aperta consente autonomia e libera organizzazione dei modi con cui formularla, quella chiusa impone una scelta univoca tra quelle offerte o possibili. Le prove a stimolo aperto e risposta aperta sono i temi, le interrogazioni orali; a stimolo chiuso e risposta aperta i saggi brevi, guidati; le prove oggettive o strutturate sono quelle con stimolo chiuso e risposta chiusa e sono costituiti da test a scelta multipla, a completamento, di tipo vero/falso e a corrispondenze.

ti, che non si prescinda da una riflessione sui dati della prova, in modo da esaminare, prima ancora degli studenti, l'efficacia della mediazione didattica e dello strumento di verifica utilizzato.

Il problema si pone nuovamente quando si deve tradurre il punteggio grezzo, cioè la somma dei punti ottenuti con le risposte esatte nelle prove strutturate, in una valutazione numerica, il famoso voto. Quel passaggio da una misurazione a un giudizio viene percepito come l'elemento che rende illusoria qualsiasi pretesa di scientifica precisione nella valutazione. E allora ci si scatena, secondo i dettami della moderna docimologia, con criteri assoluti e criteri relativi, mode, mediane, fasce pentenarie, scarto quadratico medio... fino a pervenire a due tipi di atteggiamento, in realtà non del tutto contrastanti tra loro. Il primo prevede varie perplessità di tipo emotivo: "ma lo studente non si sentirà equiparato a un numero, a una serie di cifre?", e subentra lo sconforto e il conseguente abbandono delle pratiche di misurazione adottate. Il secondo, invece, fa intervenire una sorta di tacito "buon senso", con cui non si modificano sostanzialmente aspetti consolidati della pratica didattica, pur cercando di praticare criteri oggettivi: ma esiste una misurabilità del buon senso?

Esagerando un po' si può affermare che c'è un equivoco di fondo sintetizzato dalla frase, frequente nelle scuole superiori in prossimità degli scrutini: "devo fare le medie", intendendo un confronto tra voti scolastici conseguiti in prove diverse. È come se uno stesso atleta che in due gare diverse abbia conseguito un primo e un quinto posto venga giudicato due volte terzo. Dal canto loro i ragazzi mostrano un attaccamento quasi viscerale al voto, che, in assenza di codici di misurazione trasparenti viene sentito come l'unico riscontro verificabile della loro attività, anche se generalmente il criterio usato è quello del confronto con i compagni, accompagnato dalla sensazione di ingiustizia, vera o presunta che sia.

Su questo si gioca uno dei punti a favore delle prove oggettive, dove lo studente ha chiari di fronte a sé i parametri di misurazione e viene stimolato a considerare con spirito criticamente costruttivo le proprie prestazioni, promuovendo lo sviluppo di capacità di autovalutazione e di riflessioni metacognitive.

Alcune considerazioni finali.

L'argomento è ampio, non facilmente esauribile e pone questioni che a tutt'oggi non sono state risolte e che sono state pre-

sentate in questo intervento con voluta indeterminatezza, per favorire una riflessione critica.

Possiamo però affermare con decisione che in questi anni si è operato un vero e proprio ribaltamento del concetto di valutazione, che è stata centrata non solo sul risultato degli apprendimenti, ma anche sui processi formativi.

Lo studente, quindi, non deve sentirsi più sotto processo: quando viene analizzata una prova di verifica si misura e si valuta solo il prodotto.

Purtroppo la scuola italiana è passata dalla misurazione di prestazioni umane compiuta con deliri di onnipotenza e soluzioni soggettive a un atteggiamento avalutativo che spesso ha delegato alla società quella valutazione che la scuola non si è sentita in grado di effettuare. Il punto è, invece, individuare una via intermedia che unisca la scientificità della misurazione con la funzione propria del docente, che è quella dell'educatore, riscontrabile nella valutazione. Senza, beninteso, (con)fonderle insieme.