



Indagine sulle prassi di valutazione vigenti al Liceo cantonale di Locarno

Fulvio Cavallini, direttore del Liceo di Locarno

Esito dell'indagine – breve sintesi

Cinque anni fa – correva l'anno scolastico 2010/11 – il Consiglio di direzione del Liceo di Locarno aveva promosso un'indagine in sede, coinvolgendo direttamente i suoi Gruppi di materia e ottenendo un buon riscontro da parte del corpo docente di allora, che vi aveva partecipato nella misura del 92%. Scopo dell'indagine era quello di avere un quadro indicativo delle prassi valutative più ricorrenti in istituto in ordine a due criteri principali:

- *la frequenza con cui venivano raccolti gli elementi che concorrono alla valutazione del rendimento scolastico dell'allievo;*
- *la tipologia delle modalità impiegate per la verifica del raggiungimento di obiettivi (anche parziali) di apprendimento.*

I dati ricavati, incrociati con i dati delle singole fasce di classi, della dotazione oraria prevista per ogni disciplina e dell'appartenenza della disciplina di insegnamento a un determinato settore di studio, avevano permesso di ottenere alcune fotografie, non prive di qualche distorsione, delle prassi di valutazione allora vigenti, che erano state presentate l'anno successivo al Collegio dei docenti e che hanno di fatto indirizzato la politica d'istituto sul tema delicato e centrale della valutazione.

Per quanto concerne la frequenza con la quale gli allievi sono sottoposti a momenti di verifica del loro apprendimento, il dato più significativo era risultato essere l'assenza di una chiara correlazione tra la dotazione oraria di una disciplina di studio e la frequenza dei momenti di verifica attuati; anzi, a materie con dotazione oraria superiore alla media (tra 4 e 6 ore-lezione settimanali) corrispondeva lo stesso numero (quando non un numero addirittura inferiore) dei momenti di verifica predisposti nelle materie con dotazione oraria di sole 2 o 3 ore-lezione settimanali. Ad esempio, ben più della metà dei docenti delle Opzioni specifiche del II biennio – corsi che presentano un grado elevato di approfondimento – si limitava a svolgere soltanto 2 test di 2 ore per semestre; solo ¼ delle valutazioni degli allievi di I inoltre si fondava su almeno 4 lavori scritti per semestre.

Per quanto concerne la varietà della tipologia dei lavori di verifica assegnati, il dato emerso illustrava una situazione di relativa povertà: il test scritto, concepito come forma di controllo dell'apprendimento alla fine di un capitolo o di un insieme armonico di lezioni svolte in classe, era risultato la forma di gran lunga privile-

giata. Più rare le occasioni in cui a determinare la valutazione semestrale dell'allievo concorrevano ad esempio anche le presentazioni in classe (solo la metà dei docenti ne faceva uso), le interrogazioni (utilizzate soltanto da un terzo circa dei docenti e quasi limitatamente ad allievi del II biennio) e i rapporti di laboratorio o i lavori di ricerca (a cui facevano ricorso sì i tre quarti dei docenti delle Opzioni complementari, ma solo un quarto dei docenti del primo biennio e la metà dei docenti delle Opzioni specifiche). I lavori di verifica brevi mirati a indagare il grado di raggiungimento di obiettivi parziali erano una modalità impiegata soprattutto nel primo biennio, ma soltanto da un quarto del corpo docente. Un dato interessante si riferiva infine all'impiego della valutazione formativa, alla quale ricorrevano solo un quarto dei docenti di prima, un quinto dei docenti delle seconde a indirizzo scientifico e un quarto dei docenti delle Opzioni specifiche delle classi di maturità a indirizzo scientifico. Irrilevanti erano i dati raccolti nelle altre fasce o negli altri indirizzi di studio, tanto da poter affermare che la presenza della valutazione formativa dentro l'Istituto fosse comunque abbastanza rarefatta.

Significato, ampliamento dell'indagine e qualche parziale conclusione¹

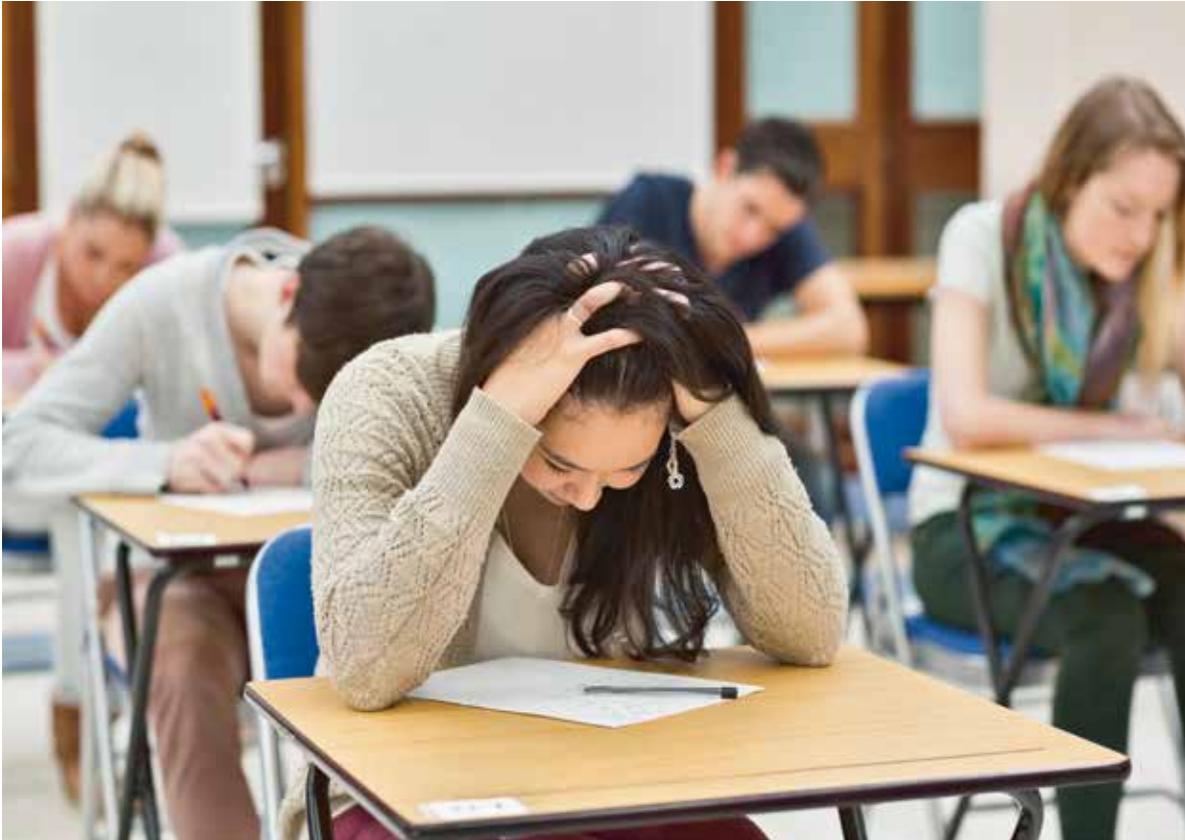
Al di là della sua assoluta mancanza di rilevanza scientifica (indagine empirica) e statistica (troppo esiguo il campione formato dal corpo docente di un solo istituto), l'indagine ha permesso di individuare almeno parzialmente alcune prassi valutative proprie del settore medio superiore e di spingere i docenti a porsi alcuni interrogativi: quali strumenti sono concretamente usati per valutare il rendimento dell'allievo? In che rapporto di ponderazione stanno fra loro? Quali sono e che valore assumono i dati e gli elementi raccolti per valutare l'allievo all'interno delle singole materie? Quali altri elementi integrano i dati raccolti nel passaggio delicato dal composito mosaico di giudizi e di valutazioni parziali in possesso del docente per ogni suo allievo alla definizione di una valutazione complessiva del profitto misurato sull'arco di un semestre o di un anno scolastico? Quale spazio e quale significato dare alla valutazione formativa?

Dare senso a questi interrogativi, prima ancora che cercarne le risposte, è stato pertanto lo stimolo consegnato ripetutamente – anche se in forme diverse – ai Gruppi di materia negli anni successivi, nella consape-

Note

1

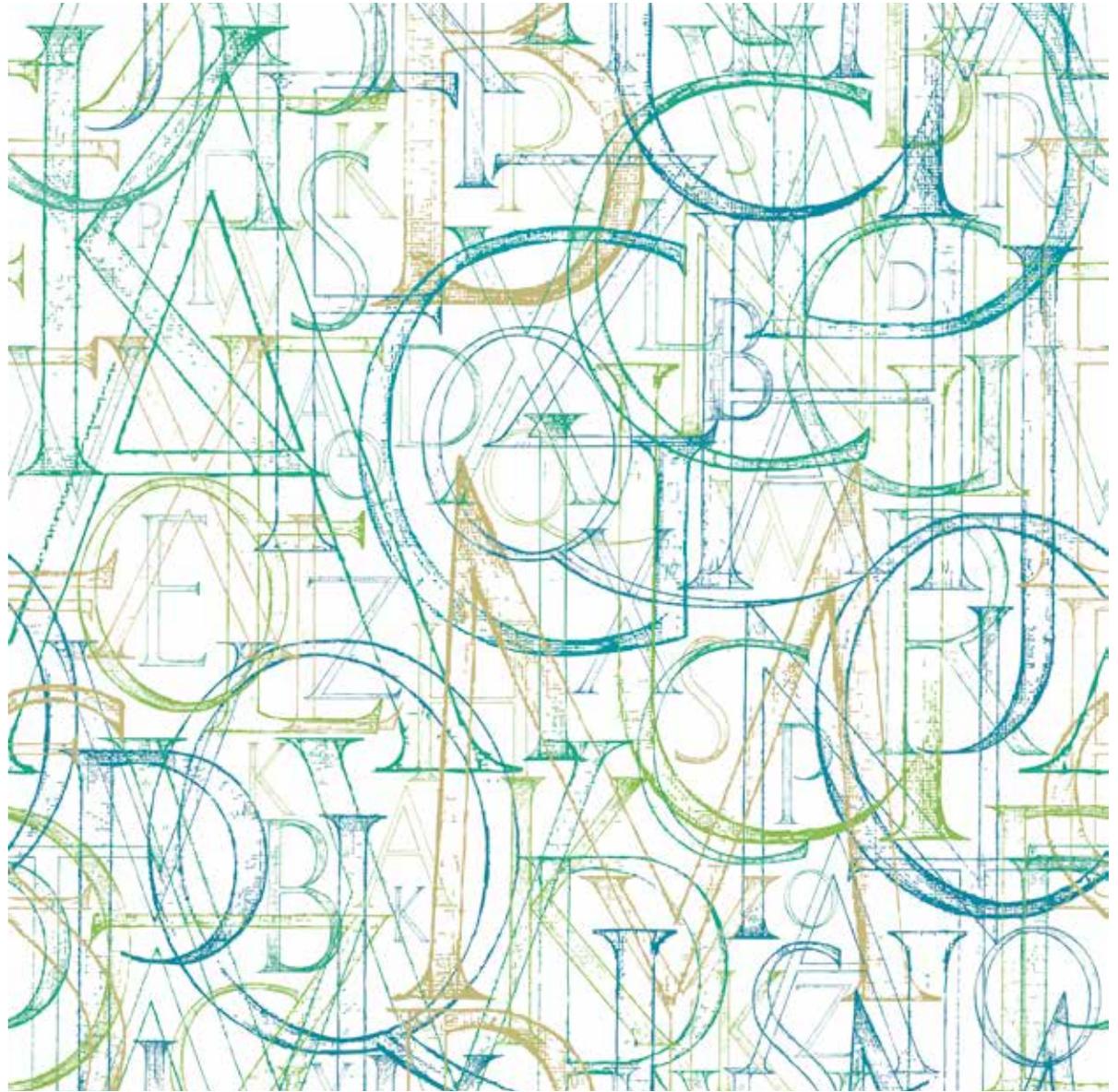
Per le conclusioni – anche se molto parziali – si confronti anche il verbale della seduta del Collegio dei direttori SMS del 23.01.2013.



©iStock.com/Wavebreak

volezza che in questo ambito un reale progresso e una crescita della sede non sarebbero dipesi tanto dall'esito in sé dell'indagine, quanto piuttosto dal valore della riflessione comune svolta e dal confronto delle esperienze fra i colleghi docenti. Nel frattempo un elemento aggiuntivo rilevato attraverso analisi a campione e interviste con allievi ha contribuito a precisare ulteriormente il quadro delle prassi valutative: alla tendenza a sottoporre gli allievi a un numero minore di verifiche, comunque e sempre prevalentemente scritte, è invalsa l'abitudine di valutarle con un'accresciuta esigenza di precisione, quasi a voler loro attribuire una maggiore importanza. Le note che definiscono il risultato delle verifiche sono divenute matematicamente più precise e per questo apparentemente più raffinate rispetto ai valori tradizionali dei punti interi, dei mezzi punti e dei quarti di punto, inducendo la convinzione che i nuovi valori impiegati (ad es. 3.23; 4.56; 5.18, ...) – poiché così ben definiti – siano indiscutibili, misura vera e assoluta del rendimento scolastico dell'allievo. Si sa che questo non è vero; nessun docente, neanche il

migliore e più esperto, è in grado di illustrare la differenza di valore esistente tra due lavori scritti valutati l'uno con un 4.56 e l'altro con un 4.61, l'uno con un 3.74 e l'altro con un 3.76; soltanto una logica numerica, che porta a elaborare medie aritmetiche o ponderate di più lavori scritti valutati in questi termini, può giustificare tale prassi, che si contrappone alla facoltà di impiego da parte del docente di un margine di apprezzamento che lo induca ad assumersi pienamente la responsabilità di differenziare e di motivare perché un lavoro valga 3 e un altro almeno 3.5. Le precisissime note tecniche, anche qualora discendano da scale di punteggio altrettanto dettagliate, anziché favorirla, sembrano piuttosto limitare la possibilità di dialogo e comprensione intorno ai fenomeni complessi che caratterizzano l'apprendimento. Tendendo a comunicare l'assoluta esattezza del voto, si finge di ignorare come ogni valutazione poggi in realtà su basi comunque almeno in parte relative, talvolta aleatorie, soggettive e autoreferenziali (nessuna valutazione è di per sé sbagliata o corretta: essa dipende di volta in volta da molte variabili che il



©Stock.com/ekaart

docente stesso impone o da fattori che in qualche modo egli condiziona: esserne consapevoli è fondamentale, così come è indispensabile comunicare all'allievo con chiarezza i criteri su cui essa si fonda). La larga diffusione dei 4.11 e dei 3.93 – al di là delle intenzioni – è il segnale non di un rafforzamento, ma di un impoverimento della professionalità del docente, della sua responsabilità, delegata invece a un calcolo, a una scala numerica, a un foglio excel. Come emerso dai colloqui con alcuni allievi, la diffusione su larga scala dentro l'Istituto di queste prassi ha conseguenze negative sul

piano pedagogico; condiziona e frena il rapporto tra allievo e docente sul tema della valutazione, poiché vi si frappone con il verbo chiaro e in sé già giustificato del numero preciso fino al centesimo, che non necessita di ulteriori commenti.

I fenomeni emersi dall'indagine – impiego prevalentemente del lavoro scritto, rarefazione delle prove, che sono prevalentemente di natura *sommativa* (solo raramente precedute da *test* a scopo *formativo*), e grado eccessivo di precisione tecnica nella comunicazione della valutazione – tendono a spostare, nella percezio-

ne dello studente, il senso del singolo *test*, avvicinandolo al significato di un *esame*. La valutazione del profitto non dovrebbe riguardare in realtà solo i momenti “ritualizzati” della verifica, ma attraversare i tempi lunghi di un’intera relazione educativa, in cui la valutazione dovrebbe perdere l’alone di “giudizio universale” e diventare una sorta di “linguaggio” per comunicare il valore di tutto il vissuto dell’esperienza scolastica. In questo contesto desta preoccupazione pure il fatto che le verifiche del profitto – in parecchie discipline, e non solo in quelle con un limitato numero di ore di lezione settimanali – si fondano spesso e sostanzialmente su due soli lavori scritti al semestre; la media aritmetica dei voti assegnati a simili *test* (senza che, a questo punto, sia possibile misurare in maniera attendibile una tendenza al progresso o al regresso) costituisce di fatto la base per la definizione della nota semestrale di un allievo, con piccoli margini di arrotondamento lasciati a dimensioni valutative avvertite forse dal docente come meno “scientificamente oggettivabili” e più “sogettive”.

Insomma, per una serie di ragioni, tra le quali andrebbe probabilmente segnalato anche l’innegabile aumento dell’onere lavorativo degli insegnanti, sembra essere emersa negli anni una certa tendenza a sottoporre gli allievi a un numero minore di verifiche, comunque e sempre prevalentemente scritte, ma anche a valutarle con un’accresciuta esigenza di precisione, quasi a voler loro attribuire una maggiore importanza.

Un approccio per una soluzione

Il Rapporto sul secondo dei sottoprogetti della CDPE finalizzati a consolidare il valore dell’attestato di maturità – *Elaborazione comune di test ed esami* – auspica in buona sostanza che non soltanto gli esami di maturità, ma anche i lavori di verifica durante tutto l’arco della formazione liceale devono poter essere soggetti con una certa regolarità a momenti di elaborazione e valutazione *in comune* tra docenti della stessa disciplina. Tra i criteri fondamentali che contraddistinguono la pratica di messa in comune delle verifiche e degli esami vi sono anche le condizioni seguenti destinate a tutti i licei del Paese.

1. *I contenuti della verifica, le competenze richieste agli allievi e i criteri di correzione sono preliminarmente concordati tra i docenti.*
2. *I docenti coinvolti forniscono un feedback del lavoro svolto e confermano la validità del test elabo-*

rato in comune con particolare riferimento al grado di difficoltà, al livello complessivo delle richieste poste agli allievi e alla chiarezza delle consegne.

3. *La procedura di somministrazione del test in comune deve essere la stessa per tutte le classi coinvolte.*
4. *Il Gruppo di materia ha concordato prima dello svolgimento della verifica i criteri di valutazione, la valenza del risultato della verifica nel contesto della valutazione globale dell’allievo e la scala delle note, avendo cura in particolare di fissare il limite per la sufficienza.*

Anche alla luce dell’esito dell’indagine descritta, il Consiglio di direzione del Liceo di Locarno ha anticipato e inteso promuovere negli ultimi tre anni una riflessione fondata su questi principi, coerentemente con le attività svolte sul piano nazionale dal Gruppo di lavoro della CDPE e sul piano cantonale dall’UIMS e dal Collegio dei direttori attraverso i mandati affidati ai Gruppi disciplinari. Ogni docente deve essere consapevole che la questione della valutazione, per sua natura complessa e delicata, gli richiede sia una continua messa in discussione personale sia il costante confronto con i colleghi, il che esclude di fatto la possibilità di soluzioni veramente “definitive” e immutabili, ma vincola il singolo insegnante a contribuire costantemente alla crescita in istituto di una cultura condivisa della valutazione.