

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13101

Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria

Criterion-referenced approaches to primary school assessment

Gabriella Agrusti¹

Sintesi

L'articolo ripercorre i tratti salienti dell'O.M. n. 172 del dicembre 2020 che introduce nuove modalità di espressione dei giudizi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria italiana, sostituendo il voto in decimi con giudizi descrittivi. Si evidenzia in particolare l'orientamento prevalentemente criteriale sotteso a tale innovazione nella normativa, esplicitandone le premesse teoriche e le implicazioni per la pratica didattica. Ne deriva la necessità di attuare una progettazione consapevole non solo delle attività didattiche ma anche e soprattutto di quelle valutative, nelle loro diverse funzioni.

Parole chiave: Scuola primaria; Valutazione; Giudizi descrittivi; Approcci criteriali; Obiettivi di apprendimento.

Abstract

The article describes the main features of Ministerial Order no. 172 of December 2020, which introduced new ways of expressing interim and final assessments in Italian primary school and replaced ratings on a 10 point scale with descriptive evaluations. The criterion-referenced approach underlying this innovation is highlighted, explaining the theoretical framework and discussing possible implications for teaching. This requires teachers to implement conscious planning not only of teaching activities but also and above all the different aspects of assessment activities.

Keywords: Primary school; Assessment; Descriptive evaluations; Criterion-referenced approaches; Learning objectives.

1. Lumsa Università, g.agrusti@lumsa.it

1. Introduzione

A partire dal dicembre 2020, l'Ordinanza Ministeriale n. 172² ha fissato nuove modalità di espressione dei giudizi valutativi nella scuola primaria, sostituendo il voto in decimi con giudizi descrittivi. Tali giudizi devono essere formulati a partire da due elementi fondamentali:

- l'oggetto della valutazione, individuato in una serie di obiettivi di apprendimento formulati dall'istituzione scolastica e/o tratti dalle Indicazioni Nazionali;
- una scala a quattro punti (In via di prima acquisizione, Base, Intermedio, Avanzato) determinata dalla combinazione di altrettante dimensioni (*situazione, risorse, continuità, autonomia*).

A tali elementi è possibile aggiungere, a discrezione delle scuole, un giudizio articolato nel quale si riporta una descrizione dei punti di forza e di quelli ancora in fase di sviluppo dell'alunno in ciascuna disciplina.

Tale modifica alla normativa, sebbene rappresenti un deciso cambio di passo rispetto alla sinteticità del voto in decimi, potrebbe apparire come un ritorno al passato. Ad esempio, si possono infatti individuare parallelismi già con la L. n. 517 del 4 agosto del 1977, che introduceva la "scheda personale dell'alunno" quale strumento valutativo, prima salutato con grande entusiasmo, poi sommerso dall'ondata di indifferentismo pragmatico che spesso caratterizza il nostro Paese (Russo, 1981). *In nuce*, era presente l'idea di utilizzare la valutazione per riconoscere e valorizza-

re le potenzialità effettive dell'allievo, con un dettaglio funzionale allo sviluppo di ulteriori attività didattiche.

Si comprende facilmente come, da questa posizione, pure largamente condivisibile, sia possibile scivolare in derive a-valutative, che portino all'estremo l'idea che la valutazione debba essere utilizzata per sostenere il discente a tutti i costi, contrapponendo in modo sterile una valutazione formativa "buona" rispetto a una valutazione sommativa implacabile e quasi persecutoria. Tale contrapposizione non è presente solo nel dibattito nazionale, ma anche in quello internazionale, e ha dato vita a vere e proprie scuole di pensiero che sostenevano da un lato approcci di *assessment for learning*, orientati alla valutazione per l'apprendimento per lo sviluppo del singolo, e dall'altro approcci di *assessment of learning*, centrati sulla valutazione dell'apprendimento in modi affidabili e riproducibili (Hall *et al.*, 2018).

La questione è evidentemente più complessa di quanto sembri, e può valere la pena riflettere sistematicamente su alcuni snodi concettuali alla base dell'innovazione introdotta nella normativa, non solo per comprenderla meglio, ma anche per utilizzare in modo più consapevole la valutazione nella pratica didattica quotidiana. Il presente contributo si propone di delineare quindi alcune caratteristiche concettuali di fondo dell'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria, mettendo in luce gli eventuali elementi di discontinuità con esperienze analoghe e riflettendo sulla pluralità di funzioni, strumen-

2. Consultabile su https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf [Accessed 15/04/2021].

ti e approcci che è possibile mettere in atto quando si valuta in classe.

2. Le funzioni della valutazione

La valutazione non è solo un problema tecnico e il cercare di risolverla esclusivamente con soluzioni “artificiali” complica invece di aiutare la comprensione dei fenomeni legati ai processi di insegnamento-apprendimento. È necessario quindi chiarire quali funzioni perseguirà l’attività valutativa che si intende mettere in atto. È possibile individuare quattro tipologie di funzioni della valutazione in relazione a due assi, il tempo e l’oggetto della valutazione stessa (Vertecchi, 2003):

1. *valutazione collettiva / iniziale o intermedia*, legata a doppio filo alla programmazione didattica, poiché permette di rilevare le risorse disponibili in relazione ai traguardi auspicati;
2. *valutazione individuale / iniziale o intermedia*, o valutazione formativa, a partire dalla quale è possibile individualizzare i percorsi di apprendimento. La valutazione intermedia si realizza attraverso una serie di procedure che consentono all’insegnante di compiere inferenze sul progresso dei discenti per modificare in modo controllato le strategie di insegnamento e intervenire a supporto dei processi di apprendimento;
3. *valutazione individuale / finale* o valutazione sommativa, che consente di attestare o certificare il raggiungimento di determinate acquisizioni individuali. La valutazione finale solitamente non modifica l’apprendimento, che è già avvenuto;
4. *valutazione collettiva / finale*, orientata a fornire elementi di carattere sistemico che permettano di dare sostegno alle scelte curriculari e progettuali, in grado di valutare la qualità dell’istruzione nel suo complesso.

Il perseguire l’una o l’altra funzione modifica l’uso che si fa dell’informazione rilevata in un’ottica decisionale, indipendentemente dalla tipologia di strumento o specifica procedura valutativa adottati (Vannini, 2011). La valutazione è infatti collegata strettamente ai processi di decisione didattica (Vertecchi, 1999) e la *docimologia*, ossia la scienza che studia sistematicamente gli esami, viene anche definita come la teoria e l’insieme delle tecniche finalizzate al controllo dei processi formativi (Visalberghi, 1978). Tale controllo, assimilabile a una funzione regolativa della valutazione rispetto alla progettazione didattica (Crespi, 2020), è centrale per riorientare le scelte dell’insegnante sin dalle fasi iniziali del percorso di insegnamento-apprendimento (Nigris *et al.*, 2019).

Da quanto sin qui esposto si capisce bene come sia sterile il dibattito tra i fautori dell’una o dell’altra funzione valutativa. Ciò significa infatti che non è possibile fare a meno di una di queste funzioni, poiché tutte sono utili per assolvere compiti diversi. La consapevolezza professionale degli insegnanti rispetto alla funzione che in diversi momenti e con diversi strumenti e procedure la valutazione può assumere diviene quindi centrale per evitare sovrapposizioni e utilizzi indebiti di evidenze e giudizi.

Uno dei punti più difficili da chiarire è proprio quello relativo alla diversificazione necessaria di finalità e strumenti della valutazione, gli uni in funzione delle prime. Non si può valutare tutto allo stesso modo, non si possono perseguire più funzioni contemporaneamente in modo efficace. Sebbene vi siano anche posizioni favorevoli al mescolare le due funzioni principali, formativa e sommativa, nella valutazione di classe (Brookhart, 2010), vi è una evidente asimmetria in un uso duale della valutazione (Harlan, 2005) che può portare a fraintendimenti comunicativi dovuti alla mancanza di sufficiente dettaglio per scopi formativi della valutazione sommativa e alla possibile sovrainterpretazione delle evidenze formative per scopi sommativi.

L'intenzionalità dell'azione valutativa deve invece essere pari a quella didattica, senza limitarsi a esserne un'appendice che arriva alla fine dell'attività di insegnamento. La valutazione può a buon diritto innervare l'attività didattica sostenendola e fornendo una serie di indicazioni utili al suo svolgimento, ma non solo. Può essere utile per "passare la parola" al discente, che attraverso attività di valutazione formativa diventa il centro del percorso di apprendimento. Può fornire la possibilità di confrontare i livelli raggiunti dal singolo con quelli del gruppo nel quale è inserito. Può certificare il raggiungimento di un determinato livello. Ciascuna di queste finalità richiede una progettualità non limitata alla didattica, ma - forse persino con maggiore cura e precisione perché coinvolge inevitabilmente il discente - centrata soprattutto sulla valutazione, nelle sue diverse accezioni.

Per poter efficacemente progettare la va-

lutazione, è necessario una duplice prospettiva: *analitica*, ossia rispettosa come detto della diversità delle funzioni della valutazione e che preveda per ciascuna di esse strumenti e momenti dedicati, e *olistica*, che permetta di garantire coerenza all'attività didattica e valutativa, allineandone gli strumenti e i risultati rispetto a un riferimento comune. L'elemento unificatore può essere facilmente reperito nell'oggetto della valutazione, esplicitato attraverso gli obiettivi di apprendimento. Tale riferimento indirizza l'azione valutativa verso un approccio marcatamente criteriale, piuttosto che normativo. Nel paragrafo che segue cercheremo di delineare brevemente in che cosa consistano gli approcci criteriali alla valutazione evidenziandone limiti e punti di forza.

3. Per un approccio criteriale

Gli approcci *criteriali* alla valutazione, e più specificatamente alla determinazione della sufficienza, consentono di comunicare all'allievo "dove si trova" rispetto all'obiettivo perseguito e si contrappongono a quelli normativi che invece confrontano la prestazione del singolo con quella di altri individui che appartengono allo stesso gruppo (dove per gruppo si intende sia la classe sia un gruppo più ampio, determinato da età, contesto sociale, geografico, culturale ecc.). Un esempio classico di giudizio valutativo basato sugli approcci criteriali potrebbe essere "Erica sa elencare correttamente le capitali di 47 Stati", mentre uno basato su approcci normativi sarebbe "Il punteggio di Sara, pari a 77, è ben al di sopra della media della classe, pari a 58"

(Ebel & Frisbie, 1986, p. 38).

Oltre agli approcci criteriali e normativi per l'attribuzione di un voto, giudizio o livello, in letteratura sono riportati anche gli approcci *self-referenced* o *change-based*, che potremmo indicare come *autoreferenziali*. Mentre negli approcci criteriali si fa riferimento a standard assoluti, che sono gli stessi traguardi dei percorsi di istruzione, e in quelli normativi si fa riferimento all'andamento generale di un insieme di studenti nel quale il singolo è inserito, quelli autoreferenziali sono riferiti alla percezione che l'insegnante ha delle potenzialità del singolo e dei risultati che può raggiungere a partire da queste (Brookhart & Nitko, 2008). Non entreremo nel dettaglio di questi ultimi poiché condividiamo le posizioni di coloro che evidenziano una limitazione nell'attribuire un voto o giudizio solo a partire dall'impegno del singolo studente, spostando con ciò il focus dai risultati effettivamente raggiunti (Gipps, 1994).

Negli approcci criteriali e nei relativi strumenti di rilevazione, i livelli di prestazione sono definiti *prima* di effettuare le rilevazioni stesse. La definizione originaria di approcci criteriali si fa risalire a Glaser (1963), il quale li identifica con la possibilità di valutare i livelli di apprendimento di un discente in termini di grado di competenza raggiunto indipendentemente dalle prestazioni di altri. Lo scopo è dunque quello di verificare il raggiungimento o meno di determinati livelli predefiniti. In questo senso, la valutazione di tipo criteriale è rivolta a tenere traccia dello sviluppo del singolo (più che a confrontare eventuali variazioni rispetto ad altri) ed è legata a ciò che viene effettivamente insegnato. La va-

lenza delle procedure valutative che seguono un approccio criteriale è dunque formativa se finalizzata a modificare l'apprendimento che è ancora "in corso" oppure sommativa se finalizzata ad attestare uno stato al termine di un percorso di istruzione. Gli approcci criteriali consentono dunque di attivare processi di miglioramento dell'insegnamento e sono ritenuti generalmente più equi di quelli normativi perché non confrontano gli studenti tra loro ma rispetto a standard prefissati. Solitamente le prove criteriali includono anche (ma non solo) domande a risposta aperta riferite a obiettivi complessi e possono venir realizzate dall'insegnante per la sua classe, a differenza di quelle normative che invece spesso comprendono una maggioranza di quesiti a stimolo e risposta chiusi, sono realizzate da esperti e validate su campioni consistenti della popolazione alla quale sono dirette.

Nelle prove criteriali, la sufficienza e le soglie tra i diversi livelli si stabiliscono in base al giudizio di un gruppo di valutatori (di esperti, di esaminatori o di insegnanti). L'approccio criteriale permette in linea di principio che tutti i partecipanti superino la prova, mentre quello normativo, orientato a stimare le differenze tra i diversi individui e nel quale il punteggio soglia si stabilisce in base a un criterio statistico successivo alla rilevazione sul campo, include sempre una percentuale di insuccessi. Sebbene la differenza tra i due approcci appaia dunque chiaramente delineata, c'è anche chi sostiene che vi siano degli elementi di continuità (Gipps, 1994) che consentono un uso normativo di giudizi sostanzialmente criteriali, associando le due informazioni (ad es. "la maggior parte degli alunni della classe seconda rag-

giungono un determinato livello standard”).

Entrambi gli approcci presentano limiti: se da un lato le prove criteriali possono portare a comportamenti deontologicamente scorretti, dato che la sufficienza si basa su criteri stabiliti arbitrariamente, dall'altro i test normativi possono incitare a comportamenti di “omologazione” rispetto al tipo di prestazione predominante (di solito un funzionamento cognitivo non complesso, come ad es. ricordare, riconoscere). Tra i vantaggi nell'adozione di un approccio criteriale alla valutazione, vi è, come già ricordato, il loro ruolo informativo rispetto a un gruppo di obiettivi prefissati, attraverso il quale mettere in campo azioni di miglioramento. Evidentemente, maggiore sarà il grado di precisione con cui sono descritti gli obiettivi, minore sarà il rischio di produrre valutazioni non *valide*.

Si tratta quindi proprio di esplicitare l'oggetto della valutazione attraverso gli obiettivi di apprendimento - non attraverso designazioni generiche e troppo ampie per poter essere efficacemente tradotte in termini operativi, bensì in modo tale da poter consentire di realizzare inferenze legittime sul significato delle prove o delle rilevazioni effettuate. Su questo punto vale la pena riportare la posizione di Popham, il quale identifica proprio nella chiarezza della descrizione di tali obiettivi in una procedura di valutazione criteriale ciò che consente agli insegnanti di riorientare direttamente le loro attività didattiche su quelle aree nelle quali l'alunno/a non abbia risultati soddisfacenti mentre, con un approccio normativo, l'insegnante deve analizzare la prova o la procedura di valutazione item per item allo scopo di risalire agli obiettivi ad essi sot-

tesi. Tale è l'utilità di questi approcci in funzione del miglioramento che, ad esempio, negli Stati Uniti, molti editori da tempo accludono anche interpretazioni criteriali nei test normativi (Popham, 1993).

Rispetto all'iniziale definizione di Glaser, che riferiva i punteggi a una prestazione-criterio, l'attenzione si è via via spostata, nel panorama internazionale, all'individuazione dei contenuti oggetto della valutazione. E infatti, gli approcci criteriali sono stati adottati non solo negli Stati Uniti ma anche nel Regno Unito, sin dal 1980, per il GCSE (General Certificate of Secondary Education) e per la valutazione del National curriculum. Ciò ha portato alla definizione di un ulteriore approccio, quello *domain-referenced*, che può essere inteso come una specificazione degli approcci criteriali in quanto dettaglia tutti i possibili contenuti relativi a un *dominio* di conoscenza e descrive quindi la prestazione dello studente in relazione ad esso, indicando in proporzione quanto effettivamente acquisito in termini di conoscenze e abilità. Un tale livello di specificità, tuttavia, non è esente dai limiti del riduzionismo che da esso derivano: se l'attenzione si concentra sempre più su aspetti particolari dell'apprendimento si possono perdere di vista traguardi più generali. Alcuni autori tuttavia sono dell'opinione che sia possibile, ancorché auspicabile, trovare un bilanciamento tra alcuni compiti dettagliati nello specifico e altri invece accorpati in descrizioni più ampie delle prestazioni valutate (Linn, 1993; Sainsbury & Sizmur, 1998). È necessario quindi seguire una via mediana rispetto ai due opposti estremi: da un lato finalità educative troppo ampie e vaghe per poter essere tradotte univocamente in rilevazioni sul campo,

dall'altro una proliferazione di obiettivi specifici che perdono, se considerati individualmente, di rilevanza. Il nodo appare quindi centrato sulla capacità, da parte degli insegnanti, di esplicitare degli obiettivi di apprendimento utili non solo allo sviluppo delle attività didattiche ma anche alla valutazione (Zanniello, 2011).

4. Mettere a fuoco l'oggetto della valutazione attraverso gli obiettivi

Come è noto, gli obiettivi sono manifestazioni esterne dell'apprendimento (Vertecchi, 2003) e possono principalmente essere di tre tipi (Anderson & Krathwohl, 2001):

- *cognitivi*, ad es. "Riconoscere gli elementi principali della frase semplice (predicato, soggetto)";
- *affettivi*, ad es. "Manifestare un atteggiamento collaborativo durante il lavoro di gruppo";
- *psicomotori*, ad es. "Andare in bicicletta senza assistenza".

Nella definizione di Bloom (1956), gli obiettivi educativi sono la formulazione esplicita dei modi nei quali ci si attende che gli studenti vengano "modificati" nel corso del processo educativo. Ciò significa individuare e descrivere i modi nei quali essi cambieranno il loro modo di pensare, di sentire e di agire. Per Mager (1984), l'obiettivo coincide con la descrizione di una prestazione che gli studenti dovranno essere in grado di mettere in atto per essere considerati "competenti",

con ciò concentrandosi maggiormente sul risultato del percorso di istruzione piuttosto che sul metodo didattico o sulle strategie messe in atto dall'insegnante. Mager precisa che un obiettivo può dirsi raggiunto quando l'allievo è in grado di realizzare tale prestazione senza il supporto dell'insegnante. Nelle Indicazioni Nazionali "gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze"³. Gli obiettivi rappresenterebbero quindi delle "tappe", in grado di portare a compimento e realizzare finalità educative più ampie e difficilmente traducibili nella pratica operativa.

Per un insegnante, stabilire quali siano gli obiettivi, in termini di risultati osservabili di un apprendimento altrimenti latente, è un'operazione di fondamentale importanza, che può essere suddivisa in tre attività tra loro collegate (Brookhart & Nitko, 2008):

- *stabilire che cosa l'alunno/a dovrà apprendere*, esplicitando ciò che ci si attende l'alunno/a sappia o sia in grado di fare per dimostrare, anche attraverso esempi concreti, il raggiungimento di tali obiettivi una volta terminata l'attività didattica;
- *realizzare l'attività didattica*, comunicando agli studenti qual è lo scopo dell'attività didattica, predisponendo le condizioni più favorevoli all'apprendimento, monitorando il progresso dell'alunno/a e fornendo un feedback per migliorare;
- *valutare l'apprendimento*, ossia comunicare all'alunno/a se e in che misura gli

3. Cfr Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 novembre 2012, n. 254, recante "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione".

obiettivi siano stati raggiunti.

Maggiore sarà la chiarezza con la quale gli obiettivi sono formulati, minore sarà la possibile ambiguità nell'espressione del giudizio e minore sarà il livello di inferenza necessaria per passare dalle evidenze al giudizio stesso. In tal senso, gli obiettivi rappresentano un passaggio obbligato per poter fruire della valutazione in un'ottica di valorizzazione e di miglioramento delle conoscenze, abilità e, in ultimo, delle competenze. Trovare "il giusto mezzo" tra ampiezza delle finalità educative generali del processo di insegnamento/apprendimento e la specificità delle singole evidenze rilevabili per ciascun alunno/a è proprio il compito attribuito agli obiettivi, che devono rappresentare un livello di generalizzazione che vada a intercettare uno snodo fondamentale del percorso di istruzione, sufficientemente concreto da poter essere osservabile e condivisibile.

5. Validità e attendibilità della valutazione negli approcci criteriali

Le caratteristiche ottimali di una procedura o strumento di valutazione sono la già citata *validità*, ossia la coerenza tra obiettivi cognitivi e stimoli proposti agli allievi nello strumento e *l'attendibilità* ossia la stabilità dei risultati a fronte della stessa prestazione se considerata da esaminatori diversi oppure relativi allo stesso individuo che viene valutato più volte senza che sia intervenuto nuovo apprendimento (Vertecchi, 2003).

Possibili cause di distorsione della validità di un giudizio valutativo sono riconducibili a

evidenze che non si riferiscono agli obiettivi cognitivi considerati e più in generale una mancata chiarezza nella definizione degli obiettivi. Invece possibili cause di distorsione dell'attendibilità di un giudizio valutativo sono riconducibili a criteri di correzione non espliciti che inibiscano l'espressione di un giudizio verificabile su base intersoggettiva.

Rispetto alla validità, è fondamentale esplicitare dettagliatamente - meglio se in riferimento a una tassonomia o classificazione dei livelli di funzionamento cognitivo - gli obiettivi del percorso di istruzione. Tale esplicitazione deve far riferimento a comportamenti e manifestazioni osservabili dell'apprendimento. L'allineamento tra obiettivi, attività didattiche e procedure valutative sostanzia la validità di una procedura valutativa.

Un aspetto fondamentale della validità di uno strumento di valutazione è la sua rappresentatività rispetto alla totalità degli obiettivi che ci si è posti. Le evidenze rilevate circa l'apprendimento, necessariamente una piccola parte di tutto ciò che si potrebbe esaminare per ciascun allievo, dovrebbero quindi essere rappresentative di tutto ciò che attraverso di esse si vorrebbe valutare.

Negli approcci criteriali, quando ci si riferisce alla validità, spesso si tende ad appiattirla su un particolare tipo di validità, quella di contenuto, definita sia in termini di dominio generale di apprendimento, sia di contenuti specifici considerati nello stimolo valutativo in relazione a tale dominio. Dalle esemplificazioni prima riportate di obiettivo, tuttavia, emerge chiaramente la necessità di collegare a ciascun contenuto un tipo di funzionamento cognitivo, un processo associato a quel de-

terminato contenuto - facendo ad esempio riferimento a una tassonomia (Anderson *et al.*, 2001; Bloom, 1956). Se la definizione dell'oggetto della valutazione è imprecisa o lacunosa, perché limitata ai soli contenuti, la validità è conseguentemente a rischio. È facile tuttavia intuire come dovrebbe risultare più diretta la verifica della validità di uno strumento o procedura di valutazione che seguisse un approccio criteriale, riducibile a una verifica di una sufficiente "copertura" degli stessi rispetto al dominio considerato. Più complessa la questione dell'*affidabilità* o coerenza interna delle prove di tipo criteriale, vista l'impossibilità a riferirsi a una scala continua di punteggi a partire dalla quale considerare eventuali misure di associazione tra gli item (Gipps, 1994).

Al di là di approfondimenti di natura tecnica su questi temi, ciò che conta in questa sede sottolineare è la rilevanza della validità in un processo valutativo che abbia lo scopo di comunicare un risultato. Al centro della validità di un giudizio valutativo, quale che sia la forma in cui è espresso, vi è la necessità di attribuire ad esso un significato per il possibile univoco e comprensibile per chi lo riceve. La validità è proprio insita nell'uso che si fa dei risultati dell'azione valutativa più che nelle sue specifiche forme attuative (Messick, 1989). Un risultato può infatti comunicare informazioni diverse:

- rispetto all'oggetto della rilevazione, può indicare quali obiettivi siano stati raggiunti (anche in senso diacronico), evidenziando eventuali lacune e punti di forza a livello individuale;
- rispetto all'idea di sufficienza o di competenze minime, può segnalare chi le ha

raggiunte e chi non le ha raggiunte;

- rispetto alla prova, può specificare quanti e quali errori siano stati eventualmente commessi e come evitarli.

Risulta difficile ritenere che si possa realizzare una comunicazione efficace se non si ha chiaro l'oggetto della comunicazione, ed esplicitarlo è il primo passo per renderlo intersoggettivo e condivisibile.

6. La scala di valutazione

Oltre a richiedere l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento sui quali è focalizzata l'azione valutativa, l'O.M. 172 propone, come anticipato, una scala a quattro livelli (In via di prima acquisizione, Base, Intermedio, Avanzato) che si determina in base all'intreccio di almeno quattro diverse dimensioni ad essa sottostanti e che cerca, in tal modo, di essere fruibile in modo più uniforme di una qualsiasi altra scala ordinale. Chiariamo subito questa affermazione con un esempio pratico. Se ci si fosse limitati a proporre una serie di nuove "etichette", quali ad esempio erano i giudizi sintetici (mediocre, sufficiente, buono, distinto, ottimo), sarebbero state probabili forti difformità nell'attribuzione di tali livelli, in quanto definiti su una scala ordinale. In una scala ordinale infatti è possibile solo dire che un punto della scala sia maggiore di un altro, senza sapere esattamente di quanto e dunque senza avere intervalli fissi tra un punto e l'altro della scala (Vertecchi, 2003). Si è quindi fornita una descrizione dei quattro livelli che risultasse dalla considerazione di almeno quattro dimensioni differenti, variamen-

te combinate tra loro:

1. *situazione* nella quale lo stimolo valutativo si presenta all'alunno/a. La situazione può essere nota, ossia già esperita e modellizzata durante l'attività didattica, oppure contenere elementi che la rendano "inedita" per l'alunno/a, richiedendo uno sforzo in più per essere compresa;
2. *risorse* utilizzate per portare a termine il compito predisposto. Le risorse possono essere fornite dal docente contestualmente allo stimolo, preorganizzate in modo esauriente in funzione dello svolgimento del compito, oppure no. In quest'ultimo caso, il discente dovrà fare appello a risorse proprie o "altre";
3. *continuità* nella manifestazione dell'obiettivo, a dimostrazione di una non episodicità, bensì di una sua stabilizzazione nel tempo;
4. *autonomia* nel realizzare quanto richiesto dallo stimolo valutativo, senza il supporto del docente o dei pari.

Queste quattro dimensioni possono essere considerate su due polarità opposte (situazione nota/non nota; risorse del docente/proprie; occasionalità/continuità della manifestazione; autonomia/non autonomia). I livelli non sono quindi determinati solo su un'approssimata distinzione quantitativa (ossia In via di prima acquisizione < Base < Intermedio < Avanzato) ma su una "declaratoria" che combina variamente le quattro dimensioni in base a una loro differente polarità:

- *In via di prima acquisizione* - L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente in modo discontinuo;
- *Base* - L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità;
- *Intermedio* - L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo;
- *Avanzato* - L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

Le dimensioni proposte non sono sostituibili ma eventualmente integrabili con ulteriori aspetti considerati da ogni singola istituzione scolastica.

7. Dagli obiettivi ai giudizi: un esempio

Proveremo ora a tradurre in un esempio concreto un percorso di "andata e ritorno", dagli obiettivi alle prove e dalle prove al giudizio valutativo, proponendo una possibile modalità per documentare le evidenze rilevate.

Ipotizziamo di voler perseguire, nell'attività didattica, il seguente obiettivo di apprendimento: "produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione". Per brevità, ci concentreremo su un solo obiettivo, anche se è possibile lavorare su più obiettivi contemporaneamente. Per

questo obiettivo l'insegnante predisporrà più di una prova o stimolo ("Le regole da rispettare in palestra", "Le istruzioni per lavarsi i denti" ecc.).

Per ciascuna di queste prove sarà possibile identificare se la situazione sia nota o meno, se le risorse messe in campo siano interne al compito o meno e se esso sia portato a termine in autonomia o meno. Prima di presentare le prove ai discenti, sarebbe inoltre utile ipotizzare un modello di risposta corretta, modellizzando possibili percorsi risolutivi in base alle loro caratteristiche principali, ciò non tanto allo scopo di esprimere un giudizio valoriale rispetto alla soluzione poi effettivamente proposta dal singolo allievo, quanto di individuare possibili casistiche di risposte sulle quali costruire ulteriori attività di rinforzo.

Durante la fase di rilevazione delle evidenze è necessario tenere traccia non solo di quanto prodotto dai discenti ma anche di eventuali elementi di contesto o accadimenti verificatisi durante la somministrazione (ad es. domande di chiarimento sulla consegna o su un punto particolare dello stimolo valutativo, tempi di svolgimento).

Quindi si passa alla correzione degli elaborati. Prima di cercare l'errore, è opportuno codificare il tipo di risposta prodotta e quindi confrontarla con il modello atteso, considerando nel tempo gli eventuali progressi dell'alunno/a. Si possono riportare le evidenze rilevate in uno schema riassuntivo come quello proposto nella Tab. 1. Ai fini di una valenza formativa delle evidenze rilevate

ALUNNO/A: MARIO ROSSI						
Data	Obiettivo	Strumento/prova	Dimensioni			Evidenze
			Situazione	Risorse	Autonomia	
12/02/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Le regole da rispettare in palestra	<input checked="" type="checkbox"/> Nota <input type="checkbox"/> Non Nota	<input checked="" type="checkbox"/> Interne <input type="checkbox"/> Esterne	<input type="checkbox"/> Autonomo <input checked="" type="checkbox"/> Non Autonomo	Tipologia di testo non riconoscibile. Contenuti ripresi dalla discussione in classe. Ortografia: errori ricorrenti nelle doppie. Punteggiatura: errato uso della virgola a separare soggetto da verbo.
			<i>Già presentate e discusse in classe prima di assegnare il compito</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	<i>È stato necessario ripetere brevemente quanto già presentato.</i>	
11/03/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Le istruzioni per lavarsi i denti	<input type="checkbox"/> Nota <input checked="" type="checkbox"/> Non Nota	<input type="checkbox"/> Interne <input checked="" type="checkbox"/> Esterne	<input checked="" type="checkbox"/> Autonomo <input type="checkbox"/> Non Autonomo	Tipologia di testo riconoscibile. Contenuti ripresi dalla quotidianità. Ortografia: errori ricorrenti nelle doppie. Punteggiatura: errato uso dei due punti.
			<i>Eventuale descrizione</i>	<i>Riporta esperienza personale (spiegazioni del dentista)</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	
18/04/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	La ricetta del polpettone	<input type="checkbox"/> Nota <input checked="" type="checkbox"/> Non Nota	<input type="checkbox"/> Interne <input checked="" type="checkbox"/> Esterne	<input checked="" type="checkbox"/> Autonomo <input type="checkbox"/> Non Autonomo	Tipologia di testo riconoscibile. Contenuti reperiti autonomamente. Ortografia: solo un errore di doppie. Punteggiatura: nessun errore.
			<i>Eventuale descrizione</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	

Tab. 1 - Schema riassuntivo per la documentazione.

è indispensabile scendere nel dettaglio, evidenziando elementi di dettaglio che possano indicare al discente la strada da seguire per migliorare. È utile notare qui, con William (2010), che il feedback più efficace è quello che produce una reazione a livello cognitivo più che a livello affettivo. Non è quindi tanto una retroazione di sostegno a incidere significativamente sull'apprendimento, quanto considerazioni strettamente legate al compito, alle modalità nelle quali sia stato portato a termine e ai processi di autoregolazione eventualmente posti in essere.

Come si può notare, tra le dimensioni non vi è la continuità, in quanto essa non è rilevabile sulla singola prova bensì discende dall'analisi diacronica di più valutazioni in un determinato periodo. Sulla base di più rilevazioni, è possibile stabilire se e a quale livello l'obiettivo sia stato raggiunto. Questa è la ragione per cui non è possibile, adottando la normativa in vigore, attribuire il livello a ogni verifica effettuata, né tantomeno utilizzare alcuna misura di tendenza centrale (media, mediana o moda) per sintetizzare più valutazioni nel corso di un periodo didattico.

8. Conclusioni

Da quanto sin qui esposto appare chiaro come sia necessario, allo scopo di adempiere pienamente a quanto richiesto dalla normativa, assumere una duplice prospettiva sulla valutazione, non solo orientata a effettuare verifiche sincroniche e comparative sui livelli raggiunti dal singolo rispetto al gruppo in cui è inserito, ma anche e soprattutto finalizzata a documentare in senso diacronico lo svilup-

po delle potenzialità del singolo. Ciò implica spostare l'accento dalla registrazione dei risultati raggiunti da ciascuno studente rispetto alla "normalità" della distribuzione degli esiti, alla verifica del raggiungimento di determinati obiettivi, prioritari e rappresentativi dell'attività didattica, ed eventualmente alla registrazione delle informazioni necessarie a costruire ulteriori attività individualizzate di supporto, nell'ottica di un'effettiva centralità dello studente nel processo di insegnamento-apprendimento.

Allo stesso modo appare evidente come diventi indispensabile una progettualità della valutazione nel *continuum* didattico, che consenta di attuare intenzionalmente le diverse funzioni della valutazione stessa in tempi e modalità opportunamente stabiliti dall'insegnante.

Da ultimo, è necessario intendere la valutazione come un "fenomeno sociale" che implica la comunicazione e l'espressione di un risultato e, affinché tale comunicazione si realizzi in modo efficace, si deve rendere disponibile e condividere un codice comunicativo. Se non è possibile infatti raggiungere la chimera di una valutazione perfettamente oggettiva, è però doveroso fornire interpretazioni dei risultati uniformi e condivise intersoggettivamente non solo dal team docente, ma da tutti i soggetti coinvolti. Esplicitare di volta in volta l'oggetto della propria azione valutativa, rispondendo con questo a un approccio criteriale alla valutazione, prefigurare i modelli attesi di prestazione e documentare in modo analitico gli eventuali progressi del discente costituiscono, a nostro avviso, una premessa fondamentale per tale intersoggettività.

Bibliografia

- Anderson, L. W., & Krathwohl D. R.** (Eds) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, NY: Longman.
- Bloom, B. S.** (1956). *Taxonomy of Educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. NY: McKay, 1956.
- Brookhart, S.** (2010). *Mixing it up. Combining sources of Classroom Achievement information for Formative and Summative purposes*. In H.L. Andrade, G.J. Cizek (eds), *Handbook of formative assessment*, London: Routledge, pp. 279-296.
- Brookhart, S., & Nitko, A.** (2008). *Assessment and Grading in Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crespi** (2020). Per una valutazione educativa oltre l'emergenza. Documento elaborato dal CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante). *RicercaAzione*, Vol. 12, n. 1 / giugno 2020: 4-8.
- Ebel R. L., & Frisbie D. A.** (1986), *Essential of Educational Measurement*, NY: Prentice-Hall.
- Gipps, C.** (1994). *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge.
- Glaser, R.** (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, pp. 519-21.
- Hall, G. E., Quinn, L. F., & Gollnick, D. M.** (2018). *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* NY: John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118955901.
- Harlan, W.** (2005). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage press, pp. 103-117.
- Linn, R. L.** (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15(1) <https://doi.org/10.3102/01623737015001001>.
- Mager, R.** (1984). *Gli obiettivi didattici*, Teramo: Giunti & Lisciani (*Preparing instructional objectives*, 1975).
- Messick, S.** (1989), Validity. In R.L. Linn (Ed.). *Educational measurement*. American Council of Education, Washignton: McMillan.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca L.** (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Popham, W. J.** (1993). Educational testing in America: What's right, what's wrong? A Criterion-Referenced Perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(1),11-14.
- Russo, C.** (1981). La scheda personale dell'alunno, tre anni dopo. *Il maestro*. Mensile dell'AIMC, XXXVI(6), giugno 1981, 14-15.
- Sainsburys, M., & Sizmur, S.** (1998). Level descriptions in the National Curriculum: what kind of criterion referencing is this?, *Oxford Review of Education*, 24, 2, 181-93.
- Vannini, I.** (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In D. Capperucci (a cura di) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Angeli.
- Vertecchi, B.** (1999). *Decisione didattica e valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B.** (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A.** (1978). (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Mondadori.
-

Zanniello, G. (2011). *Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali*, Palermo: Palumbo.

William, D. (2010). An Integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H.L. Andrade, G.J. Cizek (eds), *Handbook of formative assessment*, London: Routledge, 18-40.