

Tra voti e giudizi

a cura di Laura Angelini

La legge di conversione 30 ottobre 2008, n. 169 ha disposto modifiche al sistema di valutazione degli alunni regolamentate dal D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122.

L'articolo 3 introduce nelle scuole del primo ciclo l'espressione della valutazione degli apprendimenti degli alunni con voto in decimi, in sostituzione dei giudizi precedentemente previsti. Tale modifica, riferita agli esiti intermedi e finali, mira a rendere più chiara e trasparente la valutazione; è inoltre un'opportunità per valorizzare la valutazione in funzione del miglioramento dei livelli di apprendimento.

La premessa ha lo scopo di sottolineare gli elementi di difficoltà che la recente normativa ha creato nelle scuole del primo ciclo che hanno dovuto modificare la modalità di valutazione dopo anni di esperienze ormai consolidate sull'uso dei giudizi analitici e globali. In particolare i docenti si sono interrogati sui parametri e la gradualità da declinare in diversi livelli di competenza nonché la difficoltà di una certificazione di competenze in una fascia di scolarizzazione così prematura.

A fronte delle numerose richieste da parte delle scuole, che collaborano da tempo con il Servizio per la Valutazione, ci si è resi conto che le procedure, i criteri e le modalità per arrivare ad una valutazione autentica e condivisa non erano le stesse in tutte le scuole: anzi, l'autonomia a loro lasciata dalla normativa in merito alla stesura dei documenti di valutazione e alle modalità di comunicazione con l'utenza ha suscitato molte perplessità, ambiguità, per non parlare in certi casi di scarsa conformità alle indicazioni della normativa.

Si è deciso, allora, di realizzare un monitoraggio per conoscere le strategie messe in atto dalle scuole per risolvere le suddette problematiche attraverso l'uso di un questionario rivolto ai referenti per la valutazione.

I punti di riflessione in base ai quali si è articolato il questionario sono stati i seguenti:

- a) criteri concordati in Collegio dei Docenti per il passaggio dal giudizio analitico al voto;
- b) motivi di conflittualità all'interno del Collegio e/o del C.d.C. dovuti all'applicazione del nuovo sistema;
- c) sì, no, se sì quali;
- d) tipologia d'intervento (tempi e modi) prevista per l'attività di recupero di eventuali lacune riscontrate nella preparazione dell'alunno nel passaggio da una classe all'altra;
- e) modalità di comunicazione degli esiti degli scrutini alle famiglie, in particolare per gli esiti negativi;
- f) peso della prova nazionale Invalsi in rapporto alle altre in sede di scrutinio;
- g) elementi di congruità o meno tra la valutazione della prova nazionale Invalsi e gli esiti delle prove predisposte dalla Commissione per le due discipline coinvolte (italiano e matematica);
- h) in caso negativo, prevalentemente per quale delle due discipline.

Risposte

a) In tutte le scuole prese in esame si sono utilizzate delle griglie contenenti gli indicatori concordati per disciplina con definizione e formalizzazione della corrispondenza tra i voti e le percentuali dei risultati, per le prove oggettive, o tra i voti e i livelli di descrizione delle

prestazioni nelle prove (prestazioni) complesse o tra voti e rubriche descrittive di processi comportamentali (per il voto di condotta).

In alcuni casi si è arbitrariamente utilizzata una scala numerica da 3 a 10, con traduzione delle percentuali nei relativi voti (es. 60% = 6) ma in generale si è fatto ricorso alla stesura di una tabella in cui ogni voto numerico è attribuito a seconda del grado di competenza raggiunto: in questo caso con la valutazione risultante dalla sintesi giudizio/ voto si è voluto mettere in evidenza il valore formativo della valutazione.

b-c) Tra le scuole prese in esame la metà ha registrato motivi di conflittualità all'interno degli organi collegiali dovuti prevalentemente a:

- minore oculatezza e prudenza nell'uso del voto da parte di molti docenti rispetto al "giudizio" nel quale permane una buona dose di indeterminazione
- discussioni tra docenti esigenti nella definizione degli obiettivi e dei livelli di voto e tra docenti più "sbrigativi" nell'affrontare la valutazione;
- difficoltà di condivisione per l'attribuzione dei parametri ai voti, a volte per l'uso dei voti di livello alto e la difficoltà di separare il voto di rendimento dal comportamento/atteggiamento dell'alunno;
- difficoltà ad individuare dei percorsi di recupero per quegli alunni che sono lontani dalla soglia di accettabilità;
- resistenza al cambiamento del sistema

d) Per l'attività di recupero di eventuali lacune riscontrate nella preparazione dell'alunno nel passaggio da una classe all'altra

i tempi scelti in prevalenza dal Collegio dei docenti sono stati:

- monte ore distribuito lungo tutto l'arco dell'anno
- al termine delle unità didattiche
- inizio nuovo anno scolastico
- inizio del II quadrimestre

le modalità prevalentemente scelte sono state:

- interventi individualizzati utilizzando le ore di recupero dei docenti
- maggiore individualizzazione dei percorsi e studio assistito nelle ore curricolari
- attività pomeridiane per gruppi di alunni di classi parallele con difficoltà omogenee

e) Le modalità di comunicazione degli esiti negativi alle famiglie è avvenuta in quasi tutti i casi attraverso un colloquio, previa convocazione prima della consegna delle schede di valutazione; per i casi a rischio, già individuati a partire dal II quadrimestre, sono state segnalate le situazioni problematiche alle famiglie con colloqui con docenti e coordinatore di classe, comunicazione scritta del Consiglio di classe e del Dirigente scolastico, anche per concordare strategie di intervento.

f) In generale il peso attribuito alla prova nazionale è stato diverso da quello assegnato alle altre prove; in particolare è stato attribuito un peso pari alla metà o addirittura la prova è stata considerata parte a completamento della valutazione delle relative prove scritte con peso pari al 10%.

g-h) Sono emersi elementi di congruità, in genere, nella definizione della soglia di accettabilità. Non sempre gli esiti sono stati congrui quando si è superata la soglia del livello medio (voti 8/9) perché i risultati Invalsi erano più alti di quelli raggiunti solitamente in italiano.

Dal monitoraggio effettuato risulta evidente che le scuole hanno seguito delle strategie simili per quanto riguarda i tempi e le modalità di azione mentre, ancora una volta, si evidenzia una forte difficoltà di condivisione per ciò che attiene l'aspetto propriamente valutativo: in assenza di un

modello e di elementi di riferimento a livello centrale, la prova nazionale ha avuto valenza diversa confermando la tendenza “atavica” della scuola italiana ad affrontare la valutazione in base a criteri di “approssimazione” e di “percezione” piuttosto che a criteri di “oggettività”. Questo approccio è ancor più evidente per l'area linguistica dove l'elemento di soggettività nell'atto valutativo in alcuni casi finisce per tradursi in fattore di squilibrio e addirittura di non equità all'interno di un consiglio di classe.

Del resto anche dall'analisi degli esiti disciplinari delle prove d'esame di fine primo ciclo tra le valutazioni di italiano e di matematica si rileva una disomogeneità difficilmente giustificabile in alunni con esiti complessivamente molto soddisfacenti che lasciano sottintendere, quindi, buone capacità logiche.

La componente di forte soggettività da parte dell'insegnante nel momento più delicato della sua attività didattica ha radici nella notte dei tempi, diciamo pure che fa parte del suo DNA.

Sono noti i casi dello stesso “compito in classe”, come si chiamava una volta (oggi “verifica”) o addirittura della stessa prova d'esame di maturità valutata con peso diverso da due docenti; questo vale soprattutto per l'elaborato di scrittura (il “tema”) che “piace” o “non piace” e quindi “vale tanto” o “vale poco” a seconda dell'empatia che suscita in chi lo legge.

Nello scritto di un alunno, ma è vero anche nelle altre attività linguistiche (ascolto, parlato monologico, interazione orale, lettura), il docente può ritrovare le emozioni, gli stati d'animo propri, il sentire di una vita o di un istante che lo mettono in sintonia con l'altro.

Certo, un'espressione algebrica non provoca i moti del cuore e quindi il docente ha più possibilità di scampo.....!

Anche il giudizio, rispetto al voto, lasciava un margine di approssimazione che tutto sommato permetteva al docente di sfumare la valutazione.

Per definizione l'attribuzione di un voto (numerico o altro) rientra tra gli atti “discrezionali” del docente e non è sindacabile se non per difetto di forma.

Chiediamoci, allora, qual è la “forma” fondamentale che il docente deve rispettare.

Diremmo che l'unica forma dalla quale non si può prescindere è la “motivazione”.

Qual è la prima cosa che i nostri alunni chiedono all'insegnante nell'atto della valutazione? L'equità, ma un voto per essere equo non può essere arbitrario.

Qual è la prima cosa che un insegnante deve chiedersi nell'atto del valutare? “Che cosa c'è dietro il mio voto?”: non certo un numero bensì processi, stili, attitudini, intelligenze, atteggiamenti, motivazioni, strategie attuate, conoscenze, abilità.

Allora un voto deve essere anche leggibile e attendibile.

E' necessario, quindi, uscire dall'ambiguità che fino ad oggi ha accompagnato la valutazione; questa deve diventare attività continua e parallela al processo di apprendimento: non se ne discosta per guardarla dall'alto ma l'accompagna modulando le diverse strategie didattiche sui bisogni e i ritmi dell'alunno.

Lo spostamento dell'attenzione dagli esiti ai processi di apprendimento, già evidenziato nelle più recenti indagini internazionali (PIRLS – OCSE/PISA – TIMMS e progressivamente anche INVALSI) pone l'urgenza di un cambiamento nella metodologia didattica che non può prescindere dall'annosa questione della formazione docente, non più procrastinabile, se non vogliamo lasciar fuori i nostri ragazzi dalle sfide che domani dovranno affrontare in un contesto di sempre maggiore complessità.

