

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## L'impianto di valutazione

**This is a pre print version of the following article:**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/141616> since

*Publisher:*

Ananke

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

## *5. L'impianto di valutazione*

### **1. Valutare**

Pensare la valutazione degli apprendimenti in termini di competenze richiede di fare i conti con la loro natura polimorfa, con la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica. Ciò impedisce di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno: si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro iceberg capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio matematico, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei triangoli; in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamen-

tali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo zenitale. Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

La natura polimorfa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di temperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

A partire dal principio di triangolazione si propone una prospettiva trifocale da cui osservare lo sviluppo della competenza nel soggetto, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva.

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospetti-

va trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

La Tav. 1 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Tav. 1 Livelli di valutazione delle competenze



Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvol-

gere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?”* si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione.

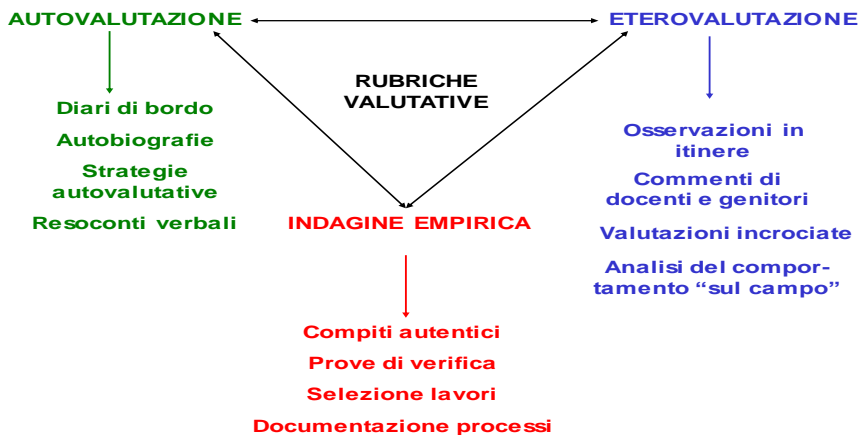
Riguardo alla dimensione intersoggettiva ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l'opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti, questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell'esperienza di apprendimento - docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni - e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“come viene visto l'esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?”* si colloca nella prospettiva eterovalutativa che caratterizza questo secondo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione oggettiva ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il

soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione*” si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo terzo punto di osservazione.

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all'idea di competenza intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. Tale strumentazione costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto.

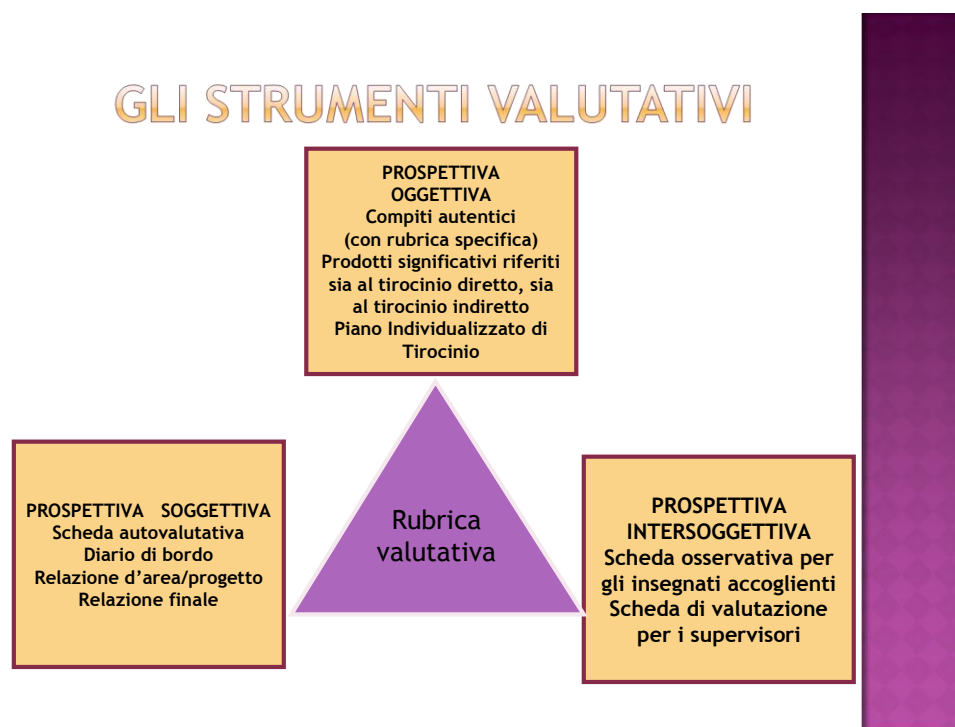
Tav. 2 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze



La Tav. 2 sintetizza il quadro di strumenti previsto nell'impianto valutativo; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte (cfr. Castoldi, 2009 per approfondimenti).

## 2. L'impianto di valutazione del tirocinio

Assumendo la prospettiva di analisi qui delineata come paradigma concettuale, metodologico e operativo di riferimento, il Gruppo di Ricerca ha elaborato un impianto di valutazione delle competenze dello studente così articolato:



La *rubrica valutativa* rappresenta il *focus* attorno al quale ruota l'intero impianto di valutazione del tirocinio e al quale si riconducono tutti gli strumenti valutativi via via elaborati, contribuendo ad assicurarne unitarietà e coerenza. Nella rubrica sono esplicitati: le *dimensioni*, che indicano i tratti peculiari che caratterizzano la competenza da sviluppare e da valutare negli studenti; i *criteri*, che definiscono i traguardi formativi in base ai quali valu-



tare le prestazioni degli studenti; gli *indicatori*, che precisano le conoscenze, le abilità, i comportamenti attraverso i quali riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati: i *livelli*, che precisano, tramite aggettivi, il grado di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato a quello meno elevato.

### **Gli strumenti**

Per ciò che riguarda la dimensione *soggettiva* sono state privilegiate modalità autovalutative attraverso le quali coinvolgere gli studenti nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nella valutazione della propria competenza.

Come strumenti sono stati predisposti: una scheda di autovalutazione, il quaderno di Tirocinio, il Diario di bordo e le relazioni che gli studenti producono durante il percorso. Sono dispositivi che offrono allo studente l'opportunità di ritornare sull'esperienza vissuta per descriverla, documentarla, rielaborarla e attribuirvi significato; lo pongono in condizione di riflettere sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti, di cogliere progressi compiuti come aspetti ancora da sviluppare o consolidare, accrescendo la consapevolezza tanto sul percorso compiuto quanto su di sé.

Per ciò che riguarda la seconda prospettiva, l'ottica *intersoggettiva*, sono stati elaborati strumenti capaci di offrire ai diversi soggetti coinvolti nel processo di formazione degli studenti modalità e strumenti di osservazione, di rilevazione, di valutazione delle competenze attese: la Scheda osservativa per gli insegnanti accoglienti, le Schede di valutazione annuale e finale dei Supervisor. Fonti privilegiate sono stati gli Insegnanti accoglienti che, in misura maggiore, hanno la possibilità di affiancare e monitorare direttamente gli studenti nell'azione in classe. La Scheda osservativa svolge proprio la funzione di raccogliere ed esprimere osservazioni e valutazioni da una specifica angolatura, osservazioni che andranno ad integrare quelle espresse dai Supervisor per giungere ad un quadro valutativo unitario. La Scheda di valutazione annuale e finale, infatti, è lo strumento che consente di ricomporre e integrare i diversi punti di vista per tradurli in una valutazione complessiva e in un giudizio finale.

In rapporto alla dimensione *oggettiva*, come strumenti di analisi sono stati pensati prodotti utili a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come lo studente ha sviluppato la sua

competenza (relazione finale, Piano individualizzato di tirocinio), sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa lo studente ha acquisito e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti (compiti autentici).