

# PER SAPERE DI PIÙ DEGLI APPRENDIMENTI: RILEVAZIONI, VALUTAZIONI, CERTIFICAZIONI, INDICATORI

MARTIN DODMAN<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

UNA società investe nel proprio futuro attraverso la formazione che prevede per i suoi membri. In una società democratica ciò richiede un processo formativo che permetta a ogni individuo di realizzare appieno le proprie potenzialità e dunque contribuire a pieno titolo allo sviluppo della società stessa. Il sistema scolastico costituisce una parte fondamentale di questo processo. Negli ultimi decenni, in modo particolare nei paesi dell'OCSE, vi è stata una progressiva diffusione di tentativi di capire la qualità dei risultati ottenuti, di sapere di più degli esiti conseguiti in termini di apprendimenti o *learning outcomes* e dunque l'efficacia dell'investimento previsto dalle politiche scolastiche.

In Italia questo tipo di tentativo si è avviato relativamente tardi e in modo assai confuso. Qui mi limito a considerare questa confusione attraverso un'analisi di alcune parole chiave, frequentemente usate e sovente abusate: *rilevazione, valutazione, certificazione, indicatore*. Credo che vi sia una mancanza di chiarezza nella definizione dei termini stessi e dei processi a cui si riferiscono. Di conseguenza vi è molta confusione che riguarda le risposte che, con riferimento a ciascuna parola chiave, si danno a cinque domande fondamentali: qual è l'oggetto del processo? perché farlo? chi partecipa? come procedere per realizzarlo? quando serve?

## 2. PROCESSI DI SIGNIFICAZIONE

Considerate insieme, le parole che vorrei analizzare offrono un esempio interessante della *significazione*, quel processo in cui *significanti* e *significati* interagiscono per costruire i *segni* che ci permettono di dare *senso* al mondo. Il senso si costruisce attraverso vari tipi di relazioni: fra *significante* e *significato*, fra *significanti* o fra *significati*. In questo modo, i *significanti* e i *significati* si definiscono "negativamente", per come si distinguono da altri *significanti* e *significati* e per i vari tipi di interrelazioni che si creano.

Nei processi di *significazione* che riguardano i concetti di *rilevazione, valutazione, certificazione e indicatore* vi è molta diversità nel modo in cui si intendono l'interazione fra *significanti* e *significati*. Questo fenomeno è una delle caratteristiche tipiche di qualsiasi passaggio da un paradigma di riferimento a un altro. Il processo formativo promosso dalla società deve essere capace di rinnovarsi in continuazione per rispondere all'ineludibile cambiamento nella società stessa. Negli ultimi due decenni si è diffusa ovunque una consapevolezza di come una progressiva velocizzazione di questo cambiamento richieda un paradigma nuovo, sia per comprendere una società caratterizzata dalla complessità, la provvisorietà, l'indeterminatezza e l'imprevedibilità che per favorire un processo formativo coerente con queste caratteristiche. Tutti i paesi membri e gli stessi organismi dell'Unione europea sono coinvolti nella ricerca di questo paradigma,

<sup>1</sup> Libera Università di Bolzano.

all'interno di cui si assegna un ruolo centrale al concetto di *competenza*, alla definizione dello stesso concetto e alla necessità di ottenere informazioni sullo sviluppo delle competenze di ogni apprendente.

Questa fase di transizione comporta necessariamente la ricerca di un nuovo lessico con cui interpretare i processi di cambiamento in atto e dunque un'inevitabile *confusione terminologica* che coinvolge significati abituali, come *valutazione* o *indicatore* e nuovi, come *rilevazione* o *certificazione*, i significati abituali o nuovi che sono espressi e il senso che ci permettono di dare ai processi a cui partecipiamo. La confusione non significa necessariamente qualcosa di negativo, ma piuttosto il rimescolamento di relazioni e la ridefinizione di senso che sono naturalmente parte della nuova concettualizzazione. Dalla confusione dovrebbero emergere ordine e univocità di uso di un lessico che si consolida nel tempo e che permette ai fruitori del paradigma di intendersi e agire coerentemente.

In primo luogo, occorre distinguere fra valutare, rilevare e certificare come significanti e i significati espressi. Sovente si ha l'impressione che queste parole vengano usate quasi come se fossero più o meno sinonimi o almeno senza esplicitare la loro relazione. Per esempio, navigando nel sito dell'INVALSI, troviamo riferimento alla somministrazione di *prove di rilevazione degli apprendimenti* che danno luogo a *prime valutazioni sugli apprendimenti*. Oppure, nel D.M. 9/10 del MIUR si legge che la certificazione prevede l'attribuzione dei *livelli raggiunti, da individuare sulla base della valutazione finale degli apprendimenti*.

Inoltre, occorre precisare che, per esprimere un *sensu compiuto*, valutazione, rilevazione, certificazione e indicatore devono essere accompagnate dall'oggetto del processo a cui si riferiscono. Si tratta di una valutazione di qualcosa, una rilevazione di qualcosa, una certificazione di qualcosa, un indicatore di qualcosa. Se vi è confusione nell'uso di questi significanti e di conseguenza nei processi di significazione corrispondenti, assai spesso il problema è una mancanza di chiarezza a questo proposito.

### 3. RILEVAZIONE E VALUTAZIONE

Una rilevazione ha lo scopo di evidenziare determinate caratteristiche di una situazione esistente. Una rilevazione degli apprendimenti (per esempio, le indagini OCSE-PISA oppure le prove INVALSI) è un tentativo di raccogliere dati di modo che si possano descrivere alcune caratteristiche degli apprendimenti con riferimento a un campione di apprendenti. Se gli apprendimenti sono intesi come competenze sviluppate, si devono definire i tipi e i livelli di competenza da rilevare e le modalità di rilevazione da utilizzare. Se la modalità di rilevazione scelta consiste in prove da somministrare, occorre decidere i tipi di quesiti da proporre e come raccogliere, interpretare e descrivere quanto rilevato.

Una valutazione, invece, riguarda i risultati ottenuti attraverso un percorso di apprendimento specifico, che prevede scelte relative a contenuti, obiettivi, metodologie e criteri di valutazione, cioè, un curriculum inteso come un processo che si articola e si snoda nel tempo e le modalità con cui si intende realizzarlo. Una valutazione degli apprendimenti significa non solo verificare i risultati ottenuti in termini di tipi e livelli di competenze, ma anche mettere a fuoco la validità e l'efficacia delle scelte effettuate.

Occorre tenere presente questa distinzione perché, anche se entrambi possono condividere certe caratteristiche relative a criteri e modalità, una rilevazione e una valutazione degli apprendimenti hanno scopi ben diversi che non devono essere confusi e tanto meno equiparati. Oggi in Italia si parla molto di *valutazione* con riferimento agli esiti delle prove INVALSI e anche alle indagini OCSE-PISA, purtroppo creando molta confusione. Queste rilevazioni non fanno riferimento a percorsi specifici, ma

a un'idea di un sapere linguistico, matematico o scientifico stabilito da un gruppo di ricercatori incaricati di raccogliere dati relativi a quel sapere, cioè, al raggiungimento dei tipi e livelli di competenza che lo compongono. Le informazioni che pervengono da tali ricerche possono essere più o meno attendibili e valide, interessanti e utili, per tutti coloro che hanno ruoli e responsabilità nella realizzazione di offerte formative e la gestione di sistemi formativi. Se esistono i presupposti di attendibilità e validità, interesse e utilità, i risultati di rilevazioni possono anche fare parte di un insieme di dati molto più ampio necessario per effettuare una *valutazione di sistema*. Ma non possono mai essere considerati di per sé una *valutazione di apprendimenti*.

Dunque è sempre necessario distinguere i termini usati e specificare gli oggetti degli stessi termini. Purtroppo, nella letteratura prodotta da sistemi scolastici (non solo quello italiano) o che si riferisce a essi, da sempre si constata una forma di schizofrenia relativa a uno degli oggetti più frequenti della valutazione. Si tratta di una valutazione degli apprendimenti o degli apprendenti? Cioè, si tratta di valutare processi ed esiti o di valutare persone? Nella stragrande maggioranza dei casi ancora oggi si tende a parlare di una valutazione di persone, variamente chiamate: allievi, alunni, studenti, anche insegnanti quando si sposta l'attenzione verso chi insegna piuttosto di chi apprende. Allo stesso tempo, è molto comune trovare documenti che cominciano con un riferimento alla valutazione degli apprendimenti, per poi passare a una varietà di parole riferite a persone, come se gli autori non si accorgessero di una qualsiasi differenza!

Il motivo principale della confusione è che per secoli nei sistemi scolastici la valutazione ha avuto una funzione *selettiva*, perché intesa come un momento in cui evidenziare e premiare gli individui destinati a essere mandati avanti nel processo formativo e formarsi come futura classe dirigente, professionisti, ecc. E anche quando la pedagogia cambia prospettiva e parla della valutazione *formativa* e non solo *sommativa* o quando la società vuole cominciare a rendersi democratica e permettere a tutti di formarsi il più possibile, le vecchie abitudini fortemente radicate tendono a perpetuarsi.

Se, invece, si vuole promuovere veramente il processo formativo di cui la società ha bisogno e permettere alla valutazione di svolgere il suo ruolo fondamentale per questo processo, occorre stabilire che si deve trattare di una *valutazione degli apprendimenti*, partendo da una definizione di *valutazione* e di *apprendimenti*. Innanzitutto, *valutare* vuole dire assegnare un valore, cioè ottenere informazioni attendibili e attribuire una *qualità*, e non solo una quantità, ai processi di apprendimento promossi. Valutare gli apprendimenti è valutare processi e prodotti relativi a uno sviluppo progressivo di tipi e livelli di competenze. Sia i tipi che i livelli devono essere chiaramente descritti. Valutare significa non solo verificare i risultati ma anche mettere a fuoco la validità e l'efficacia delle scelte effettuate relative a contenuti, obiettivi, metodologie di insegnamento e anche ai criteri e alle modalità della stessa valutazione.

#### 4. VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE

Arriviamo alla seconda distinzione che occorre fare: la differenza fra una valutazione e una certificazione delle competenze. *Valutare competenze* significa descrivere lo sviluppo di tipi e livelli di competenze durante un determinato percorso curricolare. *Certificare competenze* significa descrivere tipi e livelli di competenze raggiunti, con riferimento a una scala progressiva, a prescindere dalla specificità di un particolare percorso curricolare seguito e dall'età dell'apprendente.

In questo senso, occorre chiarire che per una valutazione di competenze i livelli di competenza previsti devono essere stabiliti come livelli attesi per determinati periodi (quadrimestri, anni, bienni, ecc.) del percorso formativo. La valutazione si riferisce a questi *livelli relativi* e si deve esprimere con significanti coerenti con questa relatività.

Una certificazione delle competenze, invece, ha bisogno di una scala di riferimento che contiene *livelli assoluti*. Si devono individuare e descrivere livelli progressivi di competenza. Nello scenario previsto dall'*Unione europea*, in tutti i sistemi formativi, i livelli dovranno corrispondere a quelli previsti dal *Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli*, ma rimane ancora molta strada da fare a questo proposito.

Oggi in Italia la strada rischia di essere molto lunga, anche perché nei vari documenti ministeriali usciti negli ultimi anni sembra che ci sia una totale confusione fra valutazione e certificazione. Pare che sostanzialmente si chieda a tutte le istituzioni scolastiche di riformulare l'ultima *valutazione* espressa in uscita (dalla scuola primaria, dalla scuola secondaria di 1° grado, dopo l'obbligo formativo a 16 o più anni) e chiamarla *certificazione*. In altre parole, chiamare l'espressione di livelli relativi a quegli attesi dal percorso curricolare con un nome assolutamente improprio! Prendiamo l'esempio del modello previsto dal D.M. 9/10, in cui i livelli di "competenze chiave di base" raggiunti "nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione" devono essere espressi con la terminologia: *livello base*, *livello intermedio*, *livello avanzato*. Viene semplicemente da chiedersi a quale livello di competenza potrà arrivare nelle tappe successive del suo apprendimento lungo tutta la vita, lo studente che già a 16 anni ottiene una "certificazione" a livello avanzato! Dovrebbe essere chiaro che si tratta di una valutazione che riguarda un percorso curricolare, un'età, e i livelli relativi attesi. Chiamarla certificazione è scorretto e confondente.

## 5. COMPETENZE, LIVELLI E NUMERI

Purtroppo, ulteriore confusione dipende anche da come si intendono e si usano i numeri. Recenti provvedimenti da parte del MIUR hanno reintrodotta nel Primo Ciclo del sistema scolastico l'uso dei numeri (scritti sia in cifre che in lettere) per la valutazione degli apprendimenti. Il motivo è che i numeri darebbero una presunta maggiore chiarezza e dunque serietà alla valutazione rispetto ai giudizi sintetici espressi con parole. Per esaminare questo presupposto occorre prima chiedersi che cosa è un numero e che cosa è valutare, in modo da poter verificare la sostenibilità della motivazione. Come sa ogni bambino attraverso la sua costruzione di uno dei concetti più fondamentali di un sapere matematico, un numero corrisponde a una quantità e può essere rappresentato attraverso significanti appartenenti a diversi linguaggi: naturale (parola) visivo (simbolo) sonoro (suoni) corporeo (gesti). Il numero può rimanere a livello di concetto astratto oppure essere legato a una quantità di qualcosa: tempo, spazio, libri, soldi, gelati, o qualunque altra cosa quantificabile. Ci permette di definire quanto tempo, quanti libri, quanti soldi, anche rispetto ad altre quantità.

E qui subito emerge una constatazione riguardo al numero che pone un problema irrisolvibile per la motivazione ministeriale. Il significato espresso dal significante (che sia cifra o parola composta di lettere) è una *quantità*, ma per costruire un senso compiuto, anche solo quantitativo, si deve specificare a che cosa si riferisce. Inoltre, valutare corrisponde ad assegnare un valore, attribuire una *qualità* ai processi di apprendimento. In sé, nessun numero, rappresentato da qualunque tipo di significante, può esprimere una qualità. Dunque l'idea che i numeri possano dare chiarezza o serietà alla valutazione degli apprendimenti è priva di fondamento, anche se essa non riguarda solo recenti decisioni ministeriali ma è piuttosto un assunto antico e tuttora molto radicato.

Se si vuole davvero innovare per promuovere la qualità degli apprendimenti nel processo formativo di individui e cittadini, molto più serio sarebbe considerare come la valutazione degli apprendimenti possa essere uno strumento veramente utile a tal proposito e quale eventuale ruolo i numeri possano svolgere in tal senso. Risulta fondamentale individuare i criteri della valutazione e le modalità con cui essi vengono

applicati. Credo che il primo criterio debba riguardare la scelta di che cosa si vuole valutare e che sia essenziale assumere seriamente la prospettiva della valutazione di apprendimenti, di processi e prodotti relativi allo sviluppo progressivo di tipi e livelli di competenze, e *non* di persone.

Il secondo criterio riguarda il modo in cui si stabiliscono i vari livelli di competenza. In questo senso, occorre chiarire che per una valutazione di competenze i livelli di competenza previsti devono essere stabiliti come livelli attesi per determinati periodi del percorso formativo e descritti con riferimento a come si manifestino in una gamma di contesti. Per i motivi già esaminati, i numeri sono palesemente inadeguati, in quanto non sono significanti coerenti con i significati da esprimere. È molto più appropriato esprimere la valutazione come, per esempio, *livello pienamente raggiunto, raggiunto, parzialmente raggiunto, non ancora raggiunto* o qualsiasi altra formulazione corrispondente allo stesso criterio. E deve essere evidente che si tratta di una valutazione completamente diversa da quella espressa con un giudizio sintetico o un voto numerico sul rendimento complessivo.

Una certificazione delle competenze, invece, ha bisogno di una scala di riferimento. In questo caso i numeri possono essere adatti perché esprimono una qualità legata a tipi e livelli di competenza. Si dovrebbero individuare e descrivere livelli di competenza progressivi da 1 in poi (il *Quadro europeo* ne individua 8). E deve essere evidente che il numero verrebbe usato come significante per esprimere un livello di competenza e non un voto di rendimento. Durante il suo percorso formativo ogni individuo avrebbe l'opportunità di ottenere a determinati momenti una certificazione delle sue competenze. E valutazione e certificazione, pur rimanendo cose diverse, potrebbero intersecarsi, nel senso che la valutazione relativa al raggiungimento del livello di competenza previsto alla fine di un periodo scolastico potrebbe coincidere con quello di un determinato livello nella scala usata per la certificazione.

## 6. GLI INDICATORI

Il terzo criterio ci fa arrivare all'ultima delle parole che vorrei analizzare: indicatore. Anche in questo caso, occorre definire il termine e il suo oggetto. Un indicatore è un dato osservabile che dà informazioni su un determinato fenomeno da mettere a fuoco. Se gli apprendimenti sono intesi come tipi e livelli di competenze, occorre individuare e raccogliere indicatori legati a comportamenti osservabili che danno informazioni sullo sviluppo delle competenze promosse. Per ogni tipo di competenze, credo che si possano prevedere tre tipi di indicatori: *agire, rappresentare, verbalizzare*.

Per *agire* si intende effettuare determinate operazioni come *spostare/spostarsi, abbinate, raggruppare, seriare o scegliere*, effettuate in base a un determinato input fornito e criterio da applicare. Molti di questi indicatori di competenza sono presenti in tutti i cicli del sistema scolastico e oltre. Forse oggi l'esempio più diffuso in assoluto riguarda la scelta, sovente effettuata attraverso un *x* all'interno di quesiti a *scelta multipla*.

Per *rappresentare* si intende l'uso di un linguaggio grafico (produzione di disegni, schemi, simboli, ecc.), un linguaggio corporeo (produzione di mimo, gesti, espressioni, ecc.) oppure un linguaggio sonoro (produzione di suoni, rumori, ecc.), sempre in base a un determinato input fornito e criterio da applicare.

Per *verbalizzare* si intende produrre il parlato e/o lo scritto in base a un determinato criterio per intervenire, dare risposte, completare, trasformare o produrre una parte o tutto di un certo tipo di testo, ecc.

Per ciascuna competenza si devono individuare indicatori particolarmente significativi, cioè ricchi di informazioni relative alla sua evoluzione. Occorre raccogliere indicatori di diversi tipi, di modo che essi possano essere incrociati. Difficilmente un solo

tipo di indicatore può considerarsi sufficiente per avere informazioni complessive su un tipo e un livello di competenza. Allo stesso tempo, un indicatore può dare informazioni su più competenze. È comunque fondamentale individuare indicatori appropriati per i diversi scopi che si possono prefiggere: rilevazione, valutazione, certificazione.

## 7. CONCLUSIONE

L'Italia ha un gran bisogno di rilevazioni degli apprendimenti che forniscano informazioni attendibili e utili al sistema per progettare e realizzare offerte formative all'altezza dei bisogni della nostra società, di valutazioni degli apprendimenti che aiutino insegnanti e apprendenti a migliorare i propri percorsi di insegnamento e apprendimento, di certificazioni delle competenze valide e spendibili per l'individuo e per la società. Occorre innanzitutto che si faccia chiarezza sui termini e sul senso che si vuole dare al processo formativo promosso.

## SITOGRAFIA

[http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learning\\_outcomes.htm](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learning_outcomes.htm)  
[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshoop/553/4054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshoop/553/4054_en.pdf)  
<http://www.invalsi.it/snv0910/>  
<http://www.indire.it/obbligoistruzione/content/index.php>  
<http://www.sourceoecd.org/education>

## FINDING OUT ABOUT LEARNING: SURVEY, ASSESSMENT, CERTIFICATION, INDICATOR

**SUMMARY:** A society needs to know how well it is investing in education in terms of learning outcomes achieved. This paper examines the current situation in Italy in terms of certain key words and concepts - *survey*, *assessment*, *certification*, *indicator* - that are often cause for confusion, and analyses each of them in terms of five questions: *what?* *why?* *who?* *how?* and *when?* A basic distinction is proposed between *survey* (commonly conducted by a national or international agency), seen as an endeavour to gain information about and describe the types and levels of competences developed by a given sample of learners, *assessment* (conducted within a given educational institution), seen as a process of gaining information about and describing types and levels of competences developed as a result of attending a particular course of study (and thereby the efficacy of the course itself), and *certification*, seen as the description of types and levels of competence in terms of a recognised scale of reference (key stages in a national qualifications scheme, European qualifications framework, etc.). While it is essential to separate the characteristics and purposes of each, they have in common one basic feature: the need to identify specific indicators, observable data that give reliable information about the types and levels of competences considered.