

Ricerca didattica e valutazione

ROBERTA CARDARELLO

1. La valutazione e i temi della ricerca didattica

Se guardiamo alla *valutazione* dal lato della ricerca accademica, non vi è dubbio che il tema continua ad occupare un importante posto negli studi di tipo empirico sia nel panorama internazionale che in quello italiano. La recente Conferenza della EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) tenutasi a Exeter ai primi di settembre del 2011 fornisce un eloquente quadro dei temi attualmente affrontati dalla ricerca, e continua a documentare la centralità delle forme di accertamento e valutazione. Se si pensa infatti che esistono ormai molte riviste e associazioni specializzate sul tema *valutazione*, colpisce la sua rilevanza in un convegno per così dire di *generalisti*, cioè di ricercatori, di area psicopedagogica, interessati al complesso dei processi di insegnamento apprendimento.

(EARLI Exeter 2011)	
	n. sessioni
PAPER PRESENTATION	15
COMPUTER SUPPORTED LEARNING & MULTIMEDIA	14
TEACHER EDUCATION	10
INSTRUCTION STRATEGIES DESIGN	10
SOCIAL INTERACTIONS	10
PROFESSIONAL DEVELOPMENT	9
READING & WRITING	9
COGNITIVE SKILLS	8
SCIENCE EDUCATION	7
SELF REGULATION / SELF EFFICACY	7
ASSESSMENT EVALUATION	6
HIGHER EDUCATION	5
MOTIVATIONAL AFFECTIVE PROCESSES	5
SPECIAL EDUCATION	4

Tab. 1

* Relazione inviata al Congresso SIRD, non sottoosta a referaggio.

© Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 2038-9736 (in press) / ISSN 2038-9744 (on line)

Giornale Italiano della Ricerca Educativa • anno V - numero speciale - ottobre 2012

La tabella che riportiamo che abbiamo ricavato dal programma della Conferenza (www.earli2011.org) consente anche di segnalare quanto i temi trattati dalla ricerca internazionale coincidano con quelli della ricerca italiana. Per esempio gli argomenti là emergenti della *tecnologia* nei processi formativi e della *formazione* degli *insegnanti* risultano ampiamente coltivati anche nella cultura di casa nostra, e certamente ben rappresentati dalla Sird, come abbiamo avuto modo di vedere in un recente seminario su “Le linee evolutive della ricerca” (Cardarello, 24 febbraio 2010).

Quello della valutazione è un tema centrale per la Sird, fin dalle origini, e non solo per la presenza di un nucleo consistente di studiosi di docimologia tra i suoi fondatori. Infatti la Società si è costituita vent’anni fa con intenti di valorizzazione della ricerca empirica in ambito pedagogico, e il tema della valutazione, con i suoi principi e i suoi criteri, vi è risultato intrinsecamente connesso, perché introduce nel discorso pedagogico principi e fiducia di controllo dei risultati di azioni e imprese educative. Ipotizza cioè di aggiungere giudizi ‘di fatto’ alla trattazione teorica e speculativa dei processi educativi e ai relativi ‘giudizi di valore’. Ma proprio questa aspirazione a conoscere e promuovere azioni educative migliorative, peculiare della prospettiva pedagogica, ha dato luogo ad un avvicinamento progressivo ai luoghi della formazione reale (scuole, istituzioni della formazione e dell’extrascuola) e generato una problematizzazione e articolazione dei temi della valutazione. Se tale tema si è espresso in primo luogo attraverso le rilevazioni quantitative, più o meno sistematiche, circa gli esiti di apprendimento degli allievi, apprendimenti perlopiù relativi alle conoscenze curricolari, ben presto proprio la sensibilità pedagogica alla complessità dei fenomeni educativi ha denunciato i rischi di assolutizzazione delle informazioni provenienti dalla rilevazione e valutazione degli output. E non mi riferisco tanto all’attuale rischio del “teaching to test”, che esprime bene una preoccupazione sugli effetti indotti nelle scuole dalla valutazione sistematica degli apprendimenti. Ma mi riferisco proprio ai rischi di semplificazione del risultato scolastico che certa valutazione può sostenere, e alla necessità di valutare, e dunque conoscere, molti fattori rilevanti del processo formativo che oltrepassano la mera rilevazione degli esiti di apprendimento.

2. L’articolazione della valutazione

La ricerca infatti ha proceduto in una doppia direzione, e cioè sia in vista di un allargamento del concetto di esito formativo (anche scolastico), sia in direzione di un’estensione dei fenomeni del processo di educazione e istruzione da conoscere e valutare. Per il primo aspetto, infatti, si sono fatte strada esigenze di valutazione viepiù raffinate e meno banali, per esempio di competenze intese come capacità complesse non ridotte a meri e scolastici saperi dichiarativi. Anche sulla scia di ricerche internazionali, a cui l’Italia ha partecipato, sono state concepite prove capaci di rendere conto non solo di conoscenze disciplinari puntuali (più facili per la verità da saggiare ma di qualche pochezza sul piano culturale) ma anche di capacità o abilità connesse alla alfabetizzazione culturale. Si pensi alle prove di comprensione del testo, per esempio (Pavan, 2001; Lucisano, 2010; Nardi, 2004). Si sono cercati strumenti per testare gli atteggiamenti culturali, e le disposizioni motivazionali, includendoli tra i *prodotti*, intendendo giustamente che gli esiti sostanziali del percorso formativo risiedono almeno altrettanto nelle disposizioni all’apprendimento, nelle motivazioni allo studio, nella profondità degli apprendimenti e delle rielaborazioni di conoscenza operate. Queste produzioni non si sono poste in alternativa alla valutazione dei risultati, ma hanno cercato di articolarne l’ambito e di reperire strumenti più raffinati. Del resto si conducono analisi puntuali, anche sotto il profilo quantitativo, e revisioni critiche degli strumenti stessi di

rilevazione impiegati nelle ricerche comparative (per esempio De Luca, Lucisano, 2010).

La seconda direzione di ampliamento ha creato un vortice allargato che ha incluso nel processo di valutazione, rivendicandone la centralità, gli attori della valutazione, i contesti e i processi. Il modello spesso citato di Scheerens che include i fattori indicati costituisce un frame che ha alimentato l'attenzione e gli studi dei pedagogisti nella direzione conoscitiva appunto di aspetti del percorso valutativo più articolato, comprensivo, di diversi aspetti, superando la mera focalizzazione sugli esiti. La tradizione italiana ha messo a punto strumenti per la rilevazione, e valutazione, dei *contesti*: si pensi a quelli prescolari e alle scale relative (per esempio Bondioli, 2001) che in Italia hanno conosciuto una discreta diffusione anche sul piano dei servizi educativi. Ma soprattutto dà luogo ad una ricca produzione di strumenti di autovalutazione, promettenti ed esplicitamente dedicati alla formazione e al miglioramento delle istituzioni e delle pratiche educative. L'attenzione agli attori ha coinciso poi fortemente con il rinnovato interesse per la descrizione dell'identità e del saper professionale degli insegnanti, anche in connessione con la centralità assunta dalla loro formazione universitaria dal 1998 in poi (con il DM 26 maggio 1998).

Ma l'aspirazione pedagogica ad una valutazione sistemica ha soprattutto prodotto modelli e procedure di autovalutazione, valevoli per gli attori stessi (insegnanti, allievi, giovani), per la comprensione olistica, e non riduttiva, della scuola e delle istituzioni formative. Insomma la preoccupazione tutta pedagogica, e utilmente diffusa, di evitare i rischi di semplificazione e riduzione connessi alla rilevazione degli esiti dell'insegnamento, ha generato anche ricerche valutative di altri aspetti del processo, spesso piuttosto descrittive che valutative, ed evidenziato una destinazione principale alle pratiche di formazione degli insegnanti. In un'ottica di promozione della riflessività come garanzia di miglioramento, tale disegno ovviamente si autopromuove. Tuttavia è ben vero che la verifica dei cambiamenti indotti con questi mezzi presso gli insegnanti è lontana dall'essere sistematicamente indagata. Ciò che Lucia Giovannini indica come "l'impatto delle imprese formative" in una interessante ricognizione, risulta poco esplorato a livello internazionale, e certamente anche in Italia (Giovannini, 2012).

In altre parole non è estranea alla comunità scientifica dei pedagogisti quell'articolazione tra dimensione *macro* della valutazione e dimensione processuale, *micro* nelle parole di Galliani, e gli sforzi in questa direzione non sono mancati. La mia impressione è tuttavia che anche all'interno della nostra comunità scientifica persistano rischi di separatezza tra tali due dimensioni e che la prospettiva da perseguire, anche sul piano della nostra ricerca, sia quella di potenziamento ed esplicitazione del loro collegamento.

3. I codici di collegamento

Forse uno dei tratti che caratterizzano la ricerca educativa in Italia è rappresentato proprio dalla ricchezza e dal fiorire di descrizioni articolate di esperienze rilevanti con caratteri fortemente idiosincratici. E forse una linea prospettica da coltivare è quella che va nella direzione di un migliore integrazione tra dati di 'prodotto' ed valutazioni di contesto. La priorità riconosciuta e talvolta teorizzata alla singolarità del contesto in cui si è svolta una ricerca volta alla promozione e al miglioramento, che discende dalla necessità di rendere conto della specificità della situazione, raramente si connette a dati valutativi confrontabili, e a quei dati valutativi che attraversano, anche con fragore mediatico, la scuola e le comunità accademiche. Penso alle prove di PISA o di altre rilevazione internazionali. Laddove, come in Svizzera e in Germania, esse hanno dato luogo a studi puntuali sui 'processi di insegnamento connessi', promettono di fornire conoscenze sulle condizioni e le strutture educative collegate ai risultati (sia a quelli positivi, ovviamente, che a quelli critici) e

prefigurano quindi una connessione rilevante, nella ricerca didattica, tra risultati e processi didattici collegabili. A queste connessioni (già incontrate nella tradizione di ricerca etichettata appunto come di processo-prodotto, ovvero su 'gli insegnanti efficaci' esplorata da Doyle) va attribuito il giusto peso, e cioè ne va riconosciuta la portata solo parzialmente esplicativa. Tuttavia, e nondimeno, gli studi che connettono i fenomeni sono utili almeno nell'evidenziare ipotesi di miglioramento didattico più precise e circostanziate.

Per intraprendere una simile direzione occorre però preliminarmente accettare l'ipotesi che nelle situazioni di insegnamento apprendimento – soprattutto scolastico – esistano dei fenomeni e delle procedure analoghe, o comparabili, ovvero descrivibili con nomi comuni. Senza questa condizione si rischia quello che possiamo chiamare "l'effetto Funes". Molti ricorderanno il protagonista di un celebre racconto di Borges, "Funes el memorioso", appunto Funes il *memorioso*, che, per la sua prodigiosa memoria, disponeva della possibilità, e della maledizione, di ricordare ogni cosa che incontrasse con infinitesimale precisione di tutti i dettagli esperiti: tutti i chicchi di un grappolo d'uva, tutte le fattezze di un oggetto, come si era presentato alle 15 e un quarto, e alle 16. In questo modo rubricava tutti gli eventi esattamente come li aveva percepiti, ed era destinato a fare i conti con quella precisione e quel dettaglio per ciascuna delle sue conoscenze (Borges, 1984, 1944). Se la nostra documentazione della ricerca in ambito didattico inseguisse questo modello di *storage* non si potrebbe in alcun modo passare a tesaurizzare le esperienze e le ricerche che pure vertono anche su elementi comuni. Avremmo una congerie di nomi *propri* (*il cane delle 15 e un quarto*) che permettono al massimo l'ascolto della narrazione altrui, e nessun nome *comune* (*il quadrupede*), cioè quelle concettualizzazioni sintetiche utili a dialogare, condividere, e fare avanzare il ragionamento.

All'estremo opposto stanno, ovviamente, i rischi di schematizzazione dei processi che possono non essere perspicui nell'orizzonte della ricerca per il miglioramento della didattica. Per esempio le variabili di scuola individuate nella ricerca ICONA (PIRLS 2001) sulle capacità di lettura dei bambini di 9 anni. Come si ricorderà vengono isolati, e connessi agli esiti di apprendimento, alcuni dati non irrilevanti per descrivere i processi scolastici: la quantità di tempo dedicata alla lettura a scuola, l'organizzazione della classe, le risorse di aula destinate all'insegnamento della lettura, le strategie impiegate dall'insegnante ecc. (Invalsi 2003, pp. 94 e segg.). All'interno delle singole voci risultano categorizzate alcune, ritenute comuni, modalità, che si approssimano ad una descrizione, con nomi comuni, delle azioni didattiche. Sono di questo tipo, a mo' di esempio, le *attività di lettura in classe* e la *lettura ad alta voce* dell'insegnante (*ivi*, p. 132 e segg.). I modi della rilevazione non si spingono a descrivere con puntualità maggiore tali attività, che si presentano con una grande variabilità possibile e che forse necessitano di essere più attentamente categorizzate. Presentano tuttavia il vantaggio di selezionare elementi salienti, e di categorizzarli in modo comprensibile: a partire da essi è possibile parlare dei processi e delle pratiche scolastiche e avviare ricerche che assumano uno sfondo condiviso, tale per cui sia possibile comparare elementi, e costruire conoscenze *comuni*. Se ciò appare più facile quando le variabili indagate sono di tipo strutturale e organizzativo, è nondimeno a partire da tale base che diventa produttiva una contestualizzazione più precisa e che è possibile un approfondimento di rilevanza pedagogica.

Un esempio di approfondimento di alcune variabili strutturali dell'organizzazione scolastica proviene da una bella ricerca condotta nel Regno Unito su oltre 600 classi scolastiche di scuola primaria e secondaria, su un tema rilevante quale è la variabile 'numero di allievi per classe'. In quella ricerca emergeva che nella scuola, e soprattutto in quella secondaria, l'elevata numerosità degli allievi per classe non riduceva l'interazione interpersonale per tutti gli allievi, ma solo per quelli più sfavoriti, ovvero meno attrezzati sul piano

scolastico/accademico (Blatchford, Bassett, Brown, 2011). L'interesse della ricerca consiste nel fatto di descrivere un effetto della numerosità delle classi, con conforto empirico, su un elemento di qualità patente del fare scuola come l'interazione tra insegnante e allievi. E di saggiare il rapporto tra una variabile strutturale (numerosità) ed una rilevante variabile di processo, categorizzata come *coinvolgimento* e *partecipazione*, decisiva per l'apprendimento scolastico. Il tentativo da apprezzare è quello di un collegamento esplicito tra dimensioni che possiamo annoverare tra quelle *macro* e *micro*.

4. Processi e buone pratiche : la trasparenza

Sulla medesima linea di riflessione vanno annoverato gli studi sulle 'pratiche del fare scuola' che ormai da un ventennio esprimono un'esigenza di avvicinamento della ricerca didattica alla scuola e ai luoghi formativi. Non vi è dubbio che si tratti di una linea di lavoro che arricchisce la conoscenza dell'universo dell'insegnamento e alimenta linee di lavoro sulla formazione. Ad ora, in Italia, questa linea ha privilegiato gli insegnanti, le loro rappresentazioni ed opinioni, la loro percezione dell'insegnamento, costituendo un indubbio arricchimento della conoscenza di quel contesto cruciale, ed indicando come agire nella formazione degli insegnanti. Accanto ad essa si moltiplicano le documentazioni di buone pratiche, educative e scolastiche: esse tra l'altro spesso includono in un'ottica comprensiva anche quegli elementi organizzativi e gestionali (della scuola e della classe) che intervengono nel processo educativo e sono tradizionalmente meno studiati dai pedagogisti e dagli insegnanti. La ricerca didattica di questi anni ha molto focalizzato la propria attenzione sulla illustrazione di buone pratiche, e la platea della società civile si mostra affamata di presentazione delle best practices. Proprio perché il loro destino (positivo) è quello di essere diffuse, ciò significa che esse si offrono per essere replicate, copiate, riprodotte. E la loro riproducibilità è sia una risorsa che una sfida per la ricerca didattica. Infatti bisogna distinguere almeno tra buone pratiche che introducono cambiamenti positivi e buone pratiche che risolvono i problemi. Quando sono innovative, esse esplorano organizzazioni, metodi, strumenti, procedure nuove e ne segnalano vuoi l'economicità, vuoi il successo; a volte semplicemente una buona idea che si può replicare. Più complesso risulta apprezzare le buone pratiche, *esportarle* e replicarle, quando esse rappresentano anche un modo per affrontare o risolvere un problema (di apprendimento; di motivazione, di equità sociale, di dispersione scolastica, eccetera). Se la narrazione o documentazione di quelle pratiche aspira a rappresentare un prototipo, o un modello, e ad essere generalizzabile, il problema cruciale è discernere nel progetto che complessivamente va sotto il nome di "buona pratica" gli aspetti cruciali, irrinunciabili, specifici, motivati che ne fanno sia una pratica *migliore* di altre, sia uno strumento utile alla soluzione di problemi. Se cioè vengono identificate e descritte le ragioni in base alle quali quella pratica ha funzionato e dovrebbe/ o potrebbe funzionare anche introdotta in un diverso contesto. Si badi bene che la buona *descrizione* di tale pratica non coincide obbligatoriamente con il ricorso a misure quantitative. Le descrizioni qualitative, l'analisi di caso, la ricerca-azione: tutto il repertorio delle procedure e delle tradizioni di ricerca qualitativa può ugualmente bene documentarne i tratti salienti. Il problema è che tali tratti salienti vengano concepiti e illustrati e possano essere individuati e o categorizzati in modo da garantire un'architettura giustificata, da tesaurizzare l'esperienza, e da fare dialogare i dati di ricerca. Su questa linea si collocano, ovviamente, quei lavori sperimentali che non si accontentano di segnalare progressi rilevanti in qualche campo a seguito di un intervento programmato e controllato, ma che fondano quell'intervento su precisi assunti metodologici, su ipotesi dei tratti salienti che lo rendono promettente, e che ne documentano gli esiti. Un esempio chiaro in questa direzione è

testimoniato dal recente lavoro di Lucia Lumbelli che compendia sue ricerche sperimentali sulla promozione della comprensione dei testi scritti. Muovendo dall'assunto pedagogico che la partecipazione e il coinvolgimento attivo di un allievo sono condizioni favorevoli al suo apprendimento, la Lumbelli ha ideato e sperimentato strategie dell'insegnante tese al potenziamento di tale coinvolgimento e iniziativa degli allievi. Non solo ne ha riscontrato ripetutamente la produttività, ma ha documentato analiticamente i tratti salienti che dicono a quali condizioni, e con quali strumenti, tali strategie hanno un impatto positivo (Lumbelli 2009). È una bella risorsa, per la ricerca didattica, la disponibilità di ricerche di questo tipo, e in particolare la pubblicità data ai materiali e alle strategie, insomma la *trasparenza dei tratti salienti*, soprattutto se pensiamo che nel panorama internazionale la stessa pubblicistica scientifica diventa sempre più avara di descrizioni puntuali degli interventi didattici operati, che rischiano una grave opacità. Grandi nomi della ricerca psicopedagogica oggi tendono, dopo averne testato sperimentalmente l'efficacia, a trasformare le loro strategie didattiche in 'pacchetti' pronti per l'uso (e per l'acquisto), rendendo più oneroso (sotto ogni punto di vista) il confronto e l'accumulo della conoscenza. In questo caso le istanze della ricerca scientifica, di cui la pubblicità è tratto costitutivo, e la messa in chiaro di risorse per il miglioramento delle pratiche educative sembrano trovare un buon punto di incontro, che è etico e scientifico allo stesso tempo.

Ci sembra, concludendo, e riprendendo gli auspici di Luciano Galliani (*in questo stesso numero*), che "la dialettica tra macro e micro, tra sistema e processo, tra *accountability* e *improvement*" possa trovare vie di composizione anche attraverso il potenziamento di collegamenti entro la stessa ricerca scientifica, e segnatamente attraverso la nostra Società.

Riferimenti bibliografici

- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Blatchford P., Bassett P., Brown P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21, 6, pp. 715-730.
- Bondioli A. (2001). *AVSI (Auto Valutazione della Scuola dell'Infanzia)*. Milano: Franco Angeli.
- Borges J. L. (1984-85). *Funes, o della memoria*, da "Finzioni" (ed. orig. 1944), trad. it. di F. Lucentini, in D. Porzio (Ed.), *Tutte le opere* (pp. 707-715). Milano: Mondadori, vol. I.
- Corsini C. (2010). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, pp. 41-48.
- De Luca A., Lucisano P. (2011). Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, pp. 85-96.
- Giovannini M.L., Rosa A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Giornale Italiano della Ricerca educativa*, 8, pp. 93-104.
- INVALSI (2003). Studio IEA-ICONA, Rapporto di ricerca. Frascati 2003 (p. 312) http://www.invalsi.it/areadati/PIRLS/2001/questionari/Rapporto_Finale.pdf
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari: Laterza.
- Nardi E. (2004). Come costruire prove strutturate di elevata complessità. *CADMO*, XII, 2, pp. 71-88.
- Pavan De Gregorio G. (2001). Iea Icona, indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni. In Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, *Ricerche Valutative Internazionali 2000*. Milano: Franco Angeli.
- Zambelli F., Cherubini G. (Eds.). *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano: Franco Angeli.