

Meglio senza voti: ma come?

di Fabrizio Gambassi

Alcune buone ragioni per liberarsi dei voti

La nostra cultura educativa è così permeata dall'idea di valutare attraverso i voti che risulta difficile persino pensare alla possibilità di una scuola senza voti. Di fatto, una critica seria e approfondita del voto finisce necessariamente per chiamare in causa l'intero impianto ideologico dell'attuale sistema di istruzione pubblica. Non stupisce dunque che mettere in discussione il voto come strumento di valutazione provochi forti resistenze ed evochi paure latenti.

Eppure sarà necessario farlo, se una revisione critica della ricerca educativa e psicologica degli ultimi quarant'anni sulla motivazione e sul voto in ambiente scolastico e professionale induce a formulare la conclusione che, ai fini dell'apprendimento, i voti sono più un male che un bene.

Effetti del voto sulla motivazione intrinseca ad apprendere

In un esperimento ormai classico dagli esiti controintuitivi, lo psicologo Edward Deci (Deci 1971) ha dimostrato che più si viene ri-

compensati per eseguire un'attività, più la motivazione intrinseca a svolgere tale attività si indebolisce.

Questa dinamica psicologica, che potremmo definire “effetto negativo della motivazione estrinseca sulla motivazione intrinseca”, è stata dimostrata da molti esperimenti e sembra rappresentare una costante psicologica trasversale riscontrabile in contesti molto diversi tra loro. Con i voti la dinamica non cambia. Più si viene ricompensati per studiare, più si perde interesse per lo studio. Questo non significa che i voti siano inefficaci rispetto all'obiettivo di costringere uno studente a studiare del materiale che altrimenti non avrebbe voluto studiare: in effetti, come mezzo di costrizione, i voti spesso funzionano. Il problema è ciò che succede alla motivazione dello studente nei confronti dello studio, alla sua curiosità intellettuale, alla sua motivazione intrinseca verso l'apprendimento: detto in modo brutale, più lo studente è motivato a studiare dalla prospettiva di ricevere un voto buono o cattivo, meno è interessato a ciò che studia e la sua motivazione ad imparare viene diminuita e spesso del tutto spenta dalla motivazione a essere premiato o a non essere punito^{1}.

Se questo è vero, allora non possiamo limitarci a constatare che il voto può, in certi casi, controllare il comportamento dello studente; dobbiamo anche chiederci: a quale prezzo? e per quanto tempo? Ecco dunque una prima importantissima ragione per mettere in discussione la pratica di valutare attraverso i voti: per ottenere un obiettivo a breve termine (far sì che lo studente studi) rischiamo di rinunciare a perseguire un obiettivo a lungo termine fondamentale: aiutare lo studente a sviluppare un interesse genuino per la conoscenza e lo studio.

1. Daniel Pink chiarisce bene questo punto (Pink 2010): “People use rewards expecting to gain the benefit of increasing another person's motivation and behavior, but in so doing, they often incur the unintentional and hidden cost of undermining that person's intrinsic motivation toward the activity”.

Effetti del voto sulla prestazione

Uno studio molto interessante ma poco noto, condotto da Ruth Butler (Butler 1987) presso la Hebrew University of Gerusalem, ha testato l'ipotesi che la motivazione a proseguire o a non proseguire un'attività didattica ed anche il livello della prestazione vengano influenzati dal tipo di valutazione fornita agli studenti; la ricerca ha analizzato in particolare gli effetti del feedback fornito sia in forma di voto che come commento^{2}, giungendo alle seguenti conclusioni: ricevere un voto buono o cattivo determina la volontà a proseguire o ad abbandonare un'attività; ricevere un feedback in forma di voto peggiora comunque la prestazione rispetto a ricevere un feedback in forma di commento; affiancare commento ad un voto non modifica gli effetti negativi indotti da un feedback che preveda solo il voto.

Alcune conseguenze che si possono trarre da questo studio sono le seguenti: il voto peggiora la motivazione e la prestazione; per-

2. La ricerca ha coinvolto più di cento studenti, divisi in tre gruppi, impegnati in una stessa attività; alla fine della prima di due sessioni di lavoro ad ogni gruppo venne offerto un tipo diverso di feedback : il primo gruppo ricevette solo commenti, il secondo gruppo solo voti ed il terzo gruppo voti e commenti. Mentre gli studenti del primo gruppo mostravano interesse a continuare l'attività, ed alla fine delle due sessioni conseguivano i risultati migliori, gli studenti del secondo gruppo, dopo la valutazione in forma di voto, si dividevano in due sottogruppi: gli studenti che avevano ricevuto buoni voti, prevedibilmente, si dimostravano inclini a continuare, mentre quelli che avevano ricevuto cattivi voti non dimostravano alcun interesse a continuare l'attività; gli studenti del gruppo dei voti inoltre conseguivano alla fine risultati mediamente peggiori rispetto agli studenti gruppo dei commenti. Un altro risultato interessante di questo esperimento riguardava il comportamento degli studenti del terzo gruppo, coloro che avevano ricevuto voti affiancati da commenti: in modo abbastanza imprevedibile, essi mostravano lo stesso calo di interesse e gli stessi risultati degli studenti che avevano ricevuto soltanto il voto. In altre parole, per questi studenti il voto aveva cancellato del tutto l'effetto positivo del commento.

tanto, offrire un feedback non comparativo al posto del voto, per esempio un commento, sarebbe di gran lunga preferibile. Ma una volta che un insegnante abbia deciso di dare voti, o vi sia costretto, è perfettamente inutile che sprechi il suo tempo a scrivere elaborati commenti; tutto l'interesse degli studenti si concentrerà comunque sul numero, vanificando l'effetto positivo del commento.

Questi risultati sono stati replicati in diversi studi successivi.

A distanza di dieci anni dallo studio della Butler, una meta analisi relativa a più di tremila studi effettuati sugli effetti del feedback in contesti educativi e lavorativi dal 1905 al 1995 (Kluger, De Nisi 1996), ha concluso che la valutazione fornita rispetto alla prestazione richiesta spesso ha effetti negativi sulla motivazione e sulla prestazione. In ben 50 studi, sui 131 analizzati che soddisfacevano criteri selettivi di scientificità e attendibilità, emergeva chiaramente un peggioramento della prestazione dovuto al feedback offerto. Inoltre, sei delle otto possibili reazioni ad un feedback positivo o negativo ipotizzate nello studio si traducono in una perdita di motivazione³.

Voti, autostima, cattiva condotta, abbandono

Esperienze ripetute di fallimento possono avere pesanti ripercussioni sia sul senso percepito di autoefficacia (Bandura 2001) che sul senso più generale del proprio valore personale. Negli studenti meno bravi, lo scopo di conservare una buona immagine di sé,

3. Come sottolineano gli autori dello studio citato, la risposta dell'individuo ad una valutazione positiva o negativa non è mai scontata e dipende da moltissime variabili. Tuttavia, il fatto che le reazioni negative siano così frequenti e statisticamente più probabili rispetto a quelle positive, dovrebbe consigliare estrema cautela.

è costantemente minacciato dalla valutazione comparativa. Sappiamo come il ripetersi di valutazioni scadenti possa dar origine ad una serie di effetti negativi a cascata noti come “circolo vizioso della bassa autostima” (Branden 1969). La perdita di fiducia nella possibilità di riuscire fa sì che l’individuo cerchi delle strategie per sottrarsi alla valutazione, per rifiutare nuove sfide e per ricostruire su altre basi una buona immagine di sé. La maggioranza dei “cattivi” studenti preferirebbe di certo evitare di continuare a sottoporsi al giudizio e alla valutazione comparativa ma nella scuola dell’obbligo evitare la sfida è impossibile. Non stupisce dunque che molti studenti, dopo i primi insuccessi (spesso già alle elementari) decidano di ritagliarsi un ruolo da svogliati o da bulli piuttosto che continuare a sembrare e sentirsi stupidi. Purtroppo, indossare la maschera dello studente pigro, disinteressato o ribelle in genere fa scattare la trappola di una profezia che si autoavvera. Non sembra quindi esagerato sostenere che il nostro sistema di valutazione concorra in maniera determinante ad alimentare fenomeni riconducibili al bullismo e alla cattiva condotta, e possa essere ritenuto corresponsabile degli altissimi tassi di fallimento e abbandono scolastico che caratterizzano il nostro sistema educativo^{4}.

Voti e accanimento pedagogico

Non tutti gli studenti, di fronte al fallimento ripetuto, si arrendono o si ribellano. Gli studenti che a dispetto dell’insuccesso continuano ad impegnarsi in genere migliorano; talvolta però, perseverare significa sottoporsi ad un calvario di ripetute disconfer-

4. In Italia, nel 2015, otto milioni di studenti, equivalenti al 32% dei giovani, non conseguono un diploma di scuola superiore.

me. Sarebbe auspicabile che l'impegno venisse comunque sempre premiato, ma purtroppo ciò accade di rado. In genere il voto non registra l'impegno ma il livello di raggiungimento di una competenza.

Come dovremmo considerare la condizione di coloro che, pur non arrendendosi (spesso perché la paura dei genitori prevale sulla tendenza istintiva a proteggere il senso del proprio valore personale) finiscono comunque per dover affrontare anni e anni di continui insuccessi? Dal punto di vista morale, sembra difficile giustificare l'esperienza di permanente frustrazione riservata a chi, pur impegnandosi, non ce la fa a raggiungere gli obiettivi previsti. Questa punizione educativa somministrata "a fin di bene" ci deve preoccupare o la possiamo derubricare tra i danni collaterali inevitabili della scuola del voto obbligatorio?

Voti e growth mindset

Il voto, normalmente, non viene attribuito all'impegno ma alla prestazione.

La sua funzione di rinforzo, già in sé criticabile, va dunque a premiare e a punire l'aspetto sbagliato. Se infatti volessimo sostenere e rinforzare un comportamento improntato alla perseveranza e all'automiglioramento, non dovremmo premiare il raggiungimento dell'obiettivo ma l'impegno profuso per conseguirlo. Accade invece di frequente che uno studente venga premiato per una buona prestazione in assenza di impegno o che, all'opposto, venga punito per una prestazione insufficiente a fronte di un impegno cospicuo.

Ma premiare o punire il risultato in questi casi produce effetti paradossali: lo studente che ottiene un buon voto senza aver studiato troppo sarà indotto a pensare di essere intelligente e di po-

ter eccellere senza sforzo; lo studente che invece fallisce dopo essersi impegnato è indotto a pensare di non essere abbastanza intelligente e di non potercela fare neppure con il massimo sforzo. Entrambi finiranno per vedere nel voto un giudizio su una componente intrinseca e poco modificabile: l'intelligenza, il talento, o la loro intrinseca mancanza. Il voto dunque, sia esso positivo o negativo, non contribuisce affatto a sviluppare quella che si definisce una "mentalità di crescita", cioè la convinzione che l'intelligenza e il talento siano componenti fluide e modificabili attraverso la perseveranza e l'impegno. E non contribuisce neppure a diffondere la cultura dell'errore come momento imprescindibile e prezioso del processo di apprendimento^{5}. Perché dunque non valutiamo l'impegno invece della prestazione? In primo luogo perché l'impegno è difficile da valutare e da quantificare; e poi perché il voto scolastico ha la funzione prioritaria di certificare conoscenze e competenze.

Affiancare un voto per l'impegno al voto sulla prestazione non migliorerebbe le cose, anzi, se possibile le renderebbe ancora peggiori, rinforzando di fatto il tipo di attribuzione sopra descritta. Il voto dunque non serve a far progredire l'apprendimento: abitua i bravi a pensarsi intrinsecamente intelligenti e a non vedere nell'impegno un valore, e induce i meno bravi a ritenersi intrinsecamente poco dotati, penalizzando così gli uni e gli altri.

5. Come osserva Carol Dweck (Dweck 2006), la psicologa che più si è occupata di questo aspetto: "After seven experiments with hundreds of children, we had some of the clearest findings I've ever seen: Praising children's intelligence harms their motivation and it harms their performance. How can that be? Don't children love to be praised? Yes, children love praise. And they especially love to be praised for their intelligence and talent. It really does give them a boost, a special glow—but only for the moment. The minute they hit a snag, their confidence goes out the window and their motivation hits rock bottom. If success means they're smart, then failure means they're dumb. That's the fixed mindset".

Voti e qualità dell'apprendimento

Diversi autori (Harter 1978; Kohn 1994) rendendo esplicito ciò che è evidente a molti docenti, hanno notato come i voti inducano lo studente a non correre rischi, a preferire argomenti e prove di verifica facili, benché insulse. Se anche questa tendenza non fosse stata dimostrata in setting controllati, basterebbe l'esperienza a convincerci che le cose stanno proprio così: poiché l'obiettivo principale dello studente non è imparare ma ricevere un buon voto, la strategia razionale per massimizzare le opportunità di successo consiste nel cercare di raggiungere il massimo risultato con il minimo sforzo, evitando i rischi e le difficoltà.

Un comportamento tipico degli studenti che “remano contro” l'apprendimento in funzione del risultato è rifiutarsi di “sprecare” del tempo su argomenti che non rientrino nella verifica; dal loro punto di vista, meno faticano su argomenti e problemi che non saranno oggetto di valutazione, più potranno concentrare i loro sforzi sugli argomenti della verifica; e più una verifica sarà semplice, e il programma meno denso e impegnativo, più cresceranno le loro probabilità di cavarsela. Ma naturalmente la strada più semplice per ottenere una ricompensa non è necessariamente la migliore; l'abitudine a riflettere in profondità, il coraggio del pensiero creativo, la passione della sfida intellettuale sono nobili obiettivi spesso sacrificati sull'altare dell'atteggiamento utilitaristico indotto dal voto.

Voti e competizione

I voti, senza alcun dubbio, incoraggiano la competizione: poiché si classifica su una scala graduata, la valutazione in classe dà

luogo ad un costante confronto con gli altri. Questo potrebbe non essere considerato un problema dai sostenitori del binomio competizione-qualità. In certi casi sicuramente la competizione spreme efficienza e impegno. Tuttavia, ci sono almeno due ragioni per le quali non considero positiva la competizione in un ambiente educativo. La prima ha a che fare con i valori che dovremmo insegnare a scuola: al contrario di coloro che credono giusto abituare gli studenti ai valori competitivi che permeano la nostra società e il mercato del lavoro, ritengo che la scuola dovrebbe invece insegnare i valori alternativi della cooperazione e della solidarietà, di certo non meno importanti della competizione per la costruzione di una società giusta, equa e sostenibile: valori che nel prossimo futuro potrebbero rivelarsi addirittura vitali per la nostra sopravvivenza come specie. La scuola insomma non dovrebbe essere “palestra di vita” ma luogo in cui si costruiscano valori alternativi a quelli dell’individualismo dominante, quali la solidarietà e la cooperazione.

La seconda ragione invece è squisitamente didattica. Ogni sistema “meritocratico” produce necessariamente, accanto ai vincenti e ai premiati, un certo numero di sconfitti; questo processo nelle classi può dare origine ad una corsa ad eliminazione: essere promossi o ripetere può dipendere infatti dal numero di studenti che si riescono a lasciare dietro le spalle^{6}.

Ragioni reali e apparenti a sostegno dei voti

Gli aspetti fin qui analizzati inducono a riflettere in modo molto approfondito sulle nostre pratiche valutative: dare un feedback

6. Per una trattazione più esaustiva di questo e altri aspetti relativi al tema della competizione a scuola, cfr. Kohn 1992.

può essere utile, talvolta persino necessario, ma è anche una questione delicatissima; se decenni di ricerca dimostrano ciò che può sembrare contro intuitivo, ovvero che i voti contrastano in molti modi con il processo di apprendimento, dovremmo invocare forme di resistenza educativa e sostenere i movimenti “contro il voto” già esistenti. La posizione “abolizionista” ha già all’attivo, soprattutto in ambito anglosassone, esperienze incoraggianti^{7}. Ma non si tratta di strade semplici da percorrere in un contesto come quello italiano, come dimostra l’apprezzabile ma difficile campagna condotta dal Movimento di cooperazione educativa per l’abolizione del voto numerico nella scuola dell’obbligo^{8}. Anche le ragioni per le quali si continua a ritenere indispensabile esprimere la valutazione attraverso un voto sono molte, pongono problemi molto seri e devono essere considerate con grande attenzione.

La scuola come “palestra di vita”

L’idea che ricevere voti, anche negativi, abitui gli studenti a confrontarsi con l’insuccesso che inevitabilmente incontreranno nella vita è molto diffusa, sia tra gli insegnanti che tra i genitori; poggia sulla costatazione, innegabile, che essere valutati, non sempre positivamente, e non solo in ambito scolastico, fa parte dell’esperienza comune a tutti gli esseri umani. Confrontarsi anche con gli aspetti negativi e dolorosi del rifiuto, dell’insuccesso e del fallimento è necessario per crescere. Da queste due premesse, condivisibili, si trae la conseguenza, meno ovvia, che proteg-

7. A questo link si può trovare una lista di insegnanti, spesso autori di blog dedicati all’argomento, che hanno deciso di rinunciare ai voti:

<http://www.joebower.org/p/grading-moratorium.html>

8. <http://www.mce-fimem.it/tag/voti-a-perdere/>

gere gli studenti dalle conseguenze psicologiche negative del voto equivarrebbe a privarli di un'importante esperienza formativa. Ciò che trovo discutibile in questa tesi è il ruolo specifico che implicitamente essa assegna alla scuola e all'educazione all'interno del processo di crescita dell'individuo.

Chi sostiene questa posizione ritiene infatti che la scuola debba essere anche o soprattutto "palestra di vita". Una scuola iperprotettiva, una scuola senza voti, impedendo a ragazze e ragazzi di confrontarsi con le esperienze spiacevoli della vita, farebbe dunque più male che bene; procedendo lungo questa linea di pensiero si arriva spesso ad accusare la nostra società di essere iperprotettiva nei confronti dei bambini e talvolta anche ad esprimere rimpianto per la scuola autoritaria e fortemente gerarchica del passato.

Questa tesi, a mio avviso, può essere contestata da due punti di vista, uno etico-educativo, l'altro politico-sociale.

Senza negare che vivere significa *anche* essere valutati e crescere significa *anche* confrontarsi con l'insuccesso, si deve tuttavia mettere in dubbio l'idea che essere costantemente valutati, provare quotidianamente una forte ansia da prestazione o trovarsi costretti a sperimentare esperienze di insuccesso prolungato, come accade a moltissimi studenti, rappresenti un'esperienza formativa ottimale.

L'esperienza mostra che sperimentare ansia e fallimento non produce nei giovani l'effetto atteso di corazzarli contro queste realtà ma induce invece l'effetto indesiderato di far loro sperimentare maggiore ansia e paura di fallire, innescando fenomeni ben noti di auto-difesa psicologica che si traducono in calo della motivazione, svalutazione dell'obiettivo, orientamento ad evitare le sfide. Esattamente il contrario di quanto ci saremmo augurati dall'approccio spartano all'istruzione. Inoltre, dal punto di vista

della collettività, l'idea che la scuola debba rispecchiare la società ed i suoi aspetti più deleteri per preparare i giovani a inserirvisi con successo implica una rinuncia completa all'ideale di educazione come motore di cambiamento sociale. La nostra società è spesso spietata, ipercompetitiva, ansiogena, individualista; dovremmo difendere il mantenimento di queste esperienze anche a scuola in nome del loro valore formativo? Aumentarne addirittura le dosi, perché una buona "palestra" necessita di molto esercizio? Non credo; ritengo piuttosto che la scuola dovrebbe essere il luogo in cui sia possibile sperimentare valori alternativi. Ad una scuola palestra di vita, si dovrebbe preferire una scuola palestra di democrazia.

Voto e responsabilità individuale

Premiare con un buon voto una buona prestazione e punire con un cattivo voto una brutta prestazione dovrebbe aiutare, si dice, a sviluppare un senso di responsabilità nei confronti delle proprie azioni.

Questa tesi potrebbe avere una sua legittimità se nella maggioranza dei casi il voto ricevuto fosse una funzione dell'impegno dello studente. In genere però non è così. Spesso distribuire voti significa applicare una meritocrazia perversa, che premia chi andrebbe punito e punisce chi andrebbe premiato.

Abbiamo già parlato degli studenti che pur impegnandosi ricevono lo stesso un brutto voto, e degli studenti che ottengono buoni risultati senza sforzo.

Ma anche la situazione più lineare dello studente che non impegnandosi riceve un brutto voto non produce quasi mai i risultati sperati: del resto, se assegnare brutti voti funzionasse davvero, non avremmo così tanti casi di studenti che prendono brutti voti

e continuano a non impegnarsi. E anche quando l'attribuzione del brutto voto costringe effettivamente lo studente a studiare, questa modificazione passeggera del suo comportamento estorta con il ricatto non interviene sui motivi che stanno alla base dello scarso impegno e dunque non aiuta lo studente a costruire nessun vero, autonomo senso di responsabilità. L'obiettivo conseguito, dal punto di vista educativo, appare piuttosto misero, se ciò che ci proponiamo è aiutare lo studente a costruire una responsabilità autentica e integrata.

I voti servono perché è necessario dare un feedback

Fornire un feedback è senz'altro utile e talvolta necessario durante il processo di apprendimento. Tuttavia, come abbiamo già osservato, il voto non offre a chi lo riceve nessun feedback utile e addirittura vanifica l'effetto positivo di un feedback formativo che gli si affianchi. Rinunciare ai voti evidentemente non implicherebbe la rinuncia a fornire una valutazione; ma una valutazione di tipo formativo, supportiva e informativa fornirebbe un feedback senz'altro migliore.

I voti forniscono ai genitori un'informazione sintetica sul rendimento

I genitori si sentono molto rassicurati da una pagella che esprime il giudizio in forma di voti. Il voto è sintetico, chiaro e apparentemente oggettivo. Attraverso il voto, anche un genitore che non

si rechi mai a colloquio con le maestre o i professori dei figli è in grado di farsi un'idea del loro rendimento scolastico. Un'idea molto vaga però. L'informazione trasmessa dal voto è talmente sintetica che di fatto non racconta niente. Inoltre, quando i genitori sono indotti a concentrarsi sul voto, finiscono spesso per assumere un atteggiamento di eccessivo controllo e interesse per i risultati numerici del figlio; agendo da rinforzo di un sistema di rinforzo, cioè da rinforzo di ultima istanza, condizionando l'accettazione genitoriale ai risultati scolastici, i genitori inducono lo studente a focalizzarsi eccessivamente sul risultato numerico; in questi casi, studiare o non studiare significa decidere inconsapevolmente se sottomettersi o ribellarsi alla fortissima motivazione interiorizzata (ma non integrata) di fare contenti babbo e mamma; ecco come la famosa alleanza scuola-famiglia, mediata dal sistema dei voti, finisce spesso per produrre danni collaterali rilevanti.

I genitori possono svolgere un ruolo importante e spesso decisivo per aiutare i figli a costruire una motivazione integrata verso la conoscenza, ed è di certo necessario che siano informati dei risultati scolastici; l'attenzione dovrebbe però essere spostata dalla domanda "che voto hai preso?" alla domanda "cosa hai imparato?"; a questo scopo, e per il loro maggior contenuto informativo, un report in forma narrativa o un elenco delle competenze conseguite sarebbero senz'altro da preferire rispetto ai tradizionali voti.

I voti, a tutti i livelli, costituiscono una certificazione oggettiva di competenza

Tutti ci auguriamo che un geometra e un commercialista sappiano almeno calcolare una percentuale, comprendere il contenuto di una normativa e magari scrivere in buon italiano.

In assenza di voti, come potremmo sapere se uno studente ha conseguito gli obiettivi educativi indispensabili per frequentare la classe successiva o per avere diritto alla certificazione di competenze garantita dal diploma? Come potremmo assicurarci che, dopo il diploma, i migliori geometri, meccanici, maestri siano favoriti rispetto ai peggiori nell'accesso alle rispettive professioni? Domande ineludibili che sembrano trovare nel sistema dei voti una risposta non certo perfetta ma almeno efficiente. Tuttavia, la pratica di classificare gli studenti lungo una scala graduata per l'intero percorso educativo appare solo parzialmente legittimata da queste preoccupazioni, e come abbiamo visto impone di pagare un prezzo molto alto in termini di perdita di motivazione, benessere psicologico, abbandono scolastico, qualità dell'apprendimento. Una soluzione di buon senso potrebbe essere quella di distinguere tra gradi inferiori e superiori dell'istruzione. Durante il ciclo elementare e nella secondaria di primo grado, non esistendo nessun bisogno di classificare e selezionare, sarebbe sufficiente fornire, a fine anno o alla fine del ciclo di studi, una certificazione di competenze. E questa, naturalmente, potrebbe essere garantita anche in assenza di voti, attraverso la valutazione del percorso educativo dello studente. In realtà però, se il ragionamento funziona per la scuola dell'obbligo, non ci sarebbe motivo per non estenderlo anche alla scuola secondaria di secondo grado.

Anche in questo caso, si tratterebbe semplicemente di lasciare alla scuola la sua funzione educativa e rimandare ai concorsi e alle altre forme di selezione successive (i colloqui di lavoro, le prove attitudinali, i test d'accesso) la funzione di selezionare i migliori in base al merito; abolendo la classificazione ed il merito, e lasciando in piedi un sistema di certificazione, anzi rendendolo più serio di quello attuale, senza interferire con il processo di selezione del merito e dei talenti, si potrebbero contemporaneamente creare le condizioni affinché ogni singolo studente possa vedere la scuola come un luogo sicuro, in cui trovare adulti disposti ad aiutarlo ad individuare le proprie attitudini; i voti non sono necessari alla certificazione delle competenze, e il collo di bottiglia della selezione meritocratica non dovrebbe iniziare troppo presto.

Senza voti quasi tutti gli studenti smetterebbero di studiare o studierebbero meno

Spesso, coloro che si oppongono a questa argomentazione, lo fanno sostenendo che bambini e adolescenti, e più in generale gli esseri umani, non sono “naturalmente” o fondamentalmente pigri. La pigrizia spesso è una forma di resistenza passiva verso un'attività imposta o è una maschera con cui ci proteggiamo dalla paura di fallire. Pertanto, in una scuola diversa, interesse e motivazione fiorirebbero e si diffonderebbero tra tutti gli studenti{9}.

9. Cfr. Holt 1969: “This idea that children won't learn without outside rewards and penalties, or in the debased jargon of the behaviorists, “positive and negative reinforcements”, usually becomes a self-fulfilling prophecy. If we treat children long enough as if that were true, they will come to believe it is true”. So many people have said to me, “If we didn't make children do things, they

Personalmente ritengo che questa posizione pecchi di eccessivo ottimismo. La componente fondamentale che sostiene la motivazione intrinseca infatti è l'interesse per l'attività. Se è vero che l'ansia e la valutazione possono distruggere la motivazione, là dove una motivazione esiste, non ne consegue affatto che la loro rimozione possa creare una motivazione inesistente.

Molti studenti non studiano perché hanno imparato ad associare la scuola ad esperienze di costrizione e di fallimento. Ma moltissimi non studierebbero neppure in una scuola senza voti, per la banale ragione che quello che si insegna a scuola spesso interessa pochissimo agli studenti. La paura del voto, la paura di non fare contenti i propri genitori, un generico impegno verso uno sfuggente "futuro" sembrano essere gli unici motivi che costringono gli studenti a studiare e a sottoporsi al rito della scuola, anno dopo anno.

Il voto è il principale strumento attraverso il quale gli studenti sono costretti a studiare "per forza" argomenti e materie lontanissime dai loro interessi immediati. Tolto il voto, è probabile che molti studenti smetterebbero di studiare.

Ecco trovato un solido argomento a favore del mantenimento del voto nella scuola attuale. In una scuola in cui il curriculum è in gran parte imposto e sgradito ai discenti, togliere il voto è impossibile. Rinunciare ai voti significherebbe il suicidio dell'istituzione; oppure la costringerebbe a cambiare radicalmente.

Immaginiamo per un momento lo scenario: senza voti gli insegnanti dovrebbero porsi il problema di capire se ciò che insegnano abbia qualche significato per gli studenti, e scoprirebbero che in gran parte ciò che insegnano, e il modo in cui lo insegnano, non interessa affatto. E gli studenti stessi, trovandosi improvvisamen-

wouldn't do anything". Even worse, they say, "If I weren't made to do things, I wouldn't do anything. It is the creed of a slave".

te senza voti, potrebbero iniziare a discriminare tra ciò che li interessa davvero e ciò che non li interessa; magari alcuni finirebbero per assumersi la responsabilità di studiare lo stesso qualcosa di faticoso o poco attraente ma utile per la propria formazione; tutti dovrebbero iniziare a cercare dei buoni motivi per studiare ciò che studiano, e spesso non li troverebbero (Ciò non dovrebbe stupirci, visto che tutto quello che interessa davvero ai bambini e agli adolescenti, dagli animali alla musica, dal teatro all'arte, dalla danza alla natura, dalla psicologia al sesso è rigorosamente bandito dalla scuola, o ridotto ad un'arida nomenclatura).

L'eliminazione del voto, insomma, potrebbe avere una portata rivoluzionaria e benefica, costringendoci ad affrontare il problema della significatività dei curricula e il tema della flessibilizzazione dei percorsi di studio. Ma una riforma di questo tipo non è nell'agenda governativa, e non sembra godere di molti consensi neppure nell'opinione pubblica, se non altro perché raramente nei dibattiti sulla scuola si affronta il problema di ripensarne l'impianto curricolare. La mancanza di una riforma di così ampio respiro è una delle ragioni principali che mi impedisce di sostenere l'idea che sia possibile e utile rinunciare ai voti nella scuola attuale. Senza cambiare il sistema d'istruzione, i programmi, gli impianti disciplinari, la didattica, rinunciare a dare voti significherebbe rinunciare a poter insegnare. Un prezzo troppo alto da pagare. Ma è importante rendersi conto di come questa difesa del voto non si legittimi sul valore formativo del voto in sé ma trovi una sua giustificazione solo nell'impianto sbagliato del nostro sistema di istruzione.

L'obbligo di legge

La legge 169 del 2008^{10} prescrive all'articolo 3 l'impiego del voto in decimi nella valutazione periodica di fine quadrimestre e nella valutazione finale. La stessa legge non impone l'assegnazione di un voto numerico in occasione di verifiche o altre pratiche didattiche, e non stabilisce che la valutazione numerica debba scaturire da una media di voti.

Le scuole, pertanto, potrebbero stabilire in autonomia dei criteri che, pur restando entro i limiti imposti dalla normativa e dell'obbligo legale, consentirebbero di ridurre l'impatto dei voti numerici sulla valutazione intermedia e finale.

Si potrebbe per esempio decidere, a livello collegiale, di eliminare tutti i voti numerici in itinere assolvendo l'obbligo di tramutare la valutazione formativa in voto solo a fine quadrimestre o a fine anno scolastico.

Addirittura, anche in assenza di delibera collegiale, qualora il Piano dell'offerta formativa della scuola non obbligasse esplicitamente i docenti ad attribuire un minimo di voti alle prove di verifica in itinere, il singolo insegnante potrebbe decidere di intraprendere da solo lo stesso percorso, rifiutandosi di attribuire voti alle prove di verifica scritta e orale, compilando un portfolio relativo alle competenze di ogni studente e esprimendo una valutazione numerica solo alla fine. Questo per dire ciò che in teoria si potrebbe fare. Realisticamente però, non credo che molti collegi sarebbero concordi nel percorrere questa strada, né dovremmo aspettarci che molti docenti sarebbero disposti ad intraprendere

10. Legge 30 ottobre 2008, n. 169 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008.

da soli un percorso così impegnativo e rischioso dal punto di vista professionale.

Rispetto alla prassi consolidata di usare la serie numerica dei voti intermedi come legittimazione della valutazione finale, arrivare a una valutazione sommativa solo alla fine del quadrimestre abolendo tutti i voti intermedi esporrebbe infatti la scuola e il docente a maggiori contestazioni ed accuse di arbitrarietà; certo, liberandosi delle medie numeriche, si potrebbe arrivare a condividere con studenti e genitori una valutazione più ponderata, motivata, giusta, fondata sulla fiducia che un insegnante che conosce bene i propri studenti sia anche capace di valutarli: ma si dovrebbe anche svolgere un lavoro preliminare notevole per convincere la dirigenza, i colleghi e i genitori di agire nel rispetto della legge e nell'interesse dell'apprendimento; si dovrebbe prevedere un periodo di transizione dal vecchio al nuovo sistema per consentire agli studenti disorientati di metabolizzare il nuovo; per non parlare dell'estrema cautela che si dovrebbe porre nel garantirsi un'efficace copertura legale, di fronte ad un possibile contenzioso. Ed alla fine, il voto sarebbe solo rimandato, ma rimarrebbe comunque. Se vogliamo sperare in un cambiamento sostanziale e diffuso del sistema valutativo, al di là delle possibilità teoriche offerte dall'autonomia scolastica e da coraggiose iniziative individuali, dovremmo fare i conti con l'ostacolo concreto rappresentato dal quadro normativo vigente, aggirabile solo attraverso un intervento legislativo di ampio respiro.

Come abbiamo visto, esistono validissimi argomenti per sostenere la necessità di liberare l'apprendimento scolastico dai voti; ma, all'interno dell'attuale assetto istituzionale, esistono anche fortissime ragioni a supporto del loro mantenimento: in particolare, la possibilità concreta che togliendo i voti gli studenti non trovino più motivi validi per studiare nella scuola attuale, insieme alla

difficoltà rappresentate dagli obblighi di legge, mi sembrano costituire impedimenti oggettivi e superabili solo con una riforma dell'intero sistema scolastico.

Auguriamoci che un ripensamento radicale del sistema di istruzione possa prima o poi nascere da una seria riflessione pedagogica e non da esigenze di natura economica; nel frattempo, forse, possiamo immaginare una strategia di riduzione dei danni, ripiegando su una soluzione di compromesso che ci consenta, a sistema invariato, di provare a far prevalere gli effetti positivi della valutazione limitando quelli negativi del voto.

Una soluzione di compromesso: far coesistere voti e valutazione formativa

Anche in un sistema che prevede voti, avere le idee chiare su cosa, come e quando valutare produce un forte impatto positivo sul processo di apprendimento. La valutazione infatti, se intesa in senso formativo, può almeno fornire allo studente un feedback necessario per migliorarsi.

Per definire le caratteristiche di una valutazione formativa davvero efficace possiamo far riferimento al lavoro svolto dall'Assessment Reform Group britannico (Popham 2006) e ai risultati prodotti dal movimento dell'Assessment for learning (Stiggins 2005).

Riassumendo le conclusioni di questi importanti gruppi di ricerca, si può sostenere che la valutazione favorisce l'apprendimento quando:

1. lo studente riceve indicazioni chiare e realmente utili per l'automiglioramento;
2. lo studente è coinvolto nel processo valutativo;

3. La programmazione didattica viene modificata in funzione dei risultati della valutazione;
4. La valutazione non agisce negativamente sulla motivazione e sull'autostima degli studenti.

Il primo aspetto da considerare è di natura tecnica: una valutazione può considerarsi formativa solo se i risultati che produce servono agli studenti per capire come migliorare e vengono effettivamente utilizzati dall'insegnante per ricalibrare la propria programmazione didattica sui bisogni formativi emersi. Una valutazione efficace quindi non dovrebbe limitarsi a giudicare una performance ma dovrebbe essere "proiettata in avanti", indicando una ricetta d'azione per il futuro: non tanto o non solo mettendo in luce ciò che non va ma, più che altro, spiegando allo studente cosa fare per migliorare.

Queste considerazioni potranno apparire tautologiche ma di fatto il feedback che viene fornito agli studenti si rivela spesso inutile, perché difficile da interpretare, o perché non indica con chiarezza un obiettivo di miglioramento, apparendo così soltanto punitivo o classificatorio.

Un esempio in negativo è costituito dalle griglie di correzione utilizzate nella correzione degli scritti di Italiano, in gran parte incomprensibili per la maggior parte degli studenti; o dai commenti che indicano ciò che è sbagliato senza offrire suggerimenti utili per il miglioramento.

Pur non essendo affatto facile frazionare il processo di apprendimento in una serie di competenze, ci dovremmo comunque assicurare che gli studenti conoscano almeno l'obiettivo di apprendimento; che possano vedere esempi di lavori ben svolti; che il lessico specialistico delle programmazioni e delle griglie sia sostituito da un linguaggio "student-friendly"; che i criteri di qualità per

il processo richiesto, oltre che per il prodotto finale, siano definiti e dettagliati.

La condivisione di rubriche di valutazione, più o meno dettagliate in funzione delle esigenze ma sempre ispirate ad un criterio di leggibilità, non solo nelle didattiche laboratoriali o in contesti di apprendimento cooperativo, aiuterebbe gli studenti a definire meglio gli obiettivi di apprendimento, a prendere coscienza degli standard di qualità richiesti, e renderebbe possibile e concreto il collegamento tra performance, feedback e livelli graduati di acquisizione delle competenze. Sarebbe peraltro auspicabile che l'adozione di rubriche di valutazione fosse decisa e condivisa, da parte del corpo docente, in modo collegiale, preferibilmente all'interno dei dipartimenti disciplinari; le rubriche dovrebbero quindi, per ovvi motivi di trasparenza, essere rese pubbliche nelle programmazioni individuali e, naturalmente, potrebbero diventare oggetto di discussione in classe.

Chiariti questi aspetti inerenti il modo in cui la valutazione viene offerta, concentriamo ora l'attenzione sull'altro aspetto fondamentale di una valutazione efficace: il modo in cui la valutazione viene ricevuta.

Affinché gli effetti negativi del voto possano essere attenuati, la valutazione dovrebbe essere depurata delle sue connotazioni classificatorie e porsi come momento puramente informativo: né giudizio sulla persona, né oggetto di confronto, né strumento di rinforzo positivo o negativo.

Obiettivo difficile da conseguire, finché si è costretti a dare voti; ma avvicinabile, forse, attraverso un percorso di "educazione alla valutazione".

Il primo passo da fare, per l'insegnante, sarebbe quello di assumere un ruolo supportivo e non giudicante; riducendo sia le lodi che i rimproveri, valorizzando l'errore invece di stigmatizzar-

lo, l'insegnante dovrebbe provare a costruire con la classe una "mentalità di crescita" (Dweck 1986).

In un primo periodo, che potremmo definire di "riflessione sulla valutazione", potrebbero essere introdotti in modo sistematico momenti di autovalutazione o di valutazione condivisa docente-studente che precedano l'assegnazione del voto. L'obiettivo sarebbe coinvolgere gli studenti nella prassi e nella responsabilità valutativa, costruire con gli studenti una cultura condivisa della valutazione ed educarli all'autovalutazione.

Comunicando sempre che l'obiettivo delle attività proposte sarà l'apprendimento e non il voto, l'insegnante potrebbe anche coinvolgere gli studenti nella costruzione delle verifiche, nell'importante processo di creazione delle domande per un test, o potrebbe chiedere loro di ideare e proporre dei modi per dimostrare ciò che hanno imparato.

Progressivamente, attraverso processi di questo tipo, si dovrebbe riuscire a far sperimentare alla classe che realizzare un progetto o intraprendere un'attività di ricerca può essere un'attività significativa, coinvolgente, educativa e valutabile anche senza bisogno di dover sempre concludere l'esperienza con l'attribuzione di un voto.

A questo primo periodo potrebbe seguire un periodo di "disintossicazione dal voto", in cui l'insegnante proverebbe a diminuire drasticamente i voti fino a ridurli al minimo indispensabile previsto dalla normativa, evitando rigorosamente di attribuire voti durante lo svolgimento di un'unità di apprendimento. Il docente potrebbe così sperimentare e far sperimentare a studenti e famiglie come sia possibile imparare senza l'assillo continuo della valutazione numerica.

Si tratta, come si vede, di un processo lento e imperfetto che richiederebbe prudenza e monitoraggio. L'osservazione attenta e

continuativa, da parte dei docenti coinvolti, del comportamento degli studenti e della loro motivazione permetterebbe di valutare l'impatto di questi cambiamenti sul processo di apprendimento: se gli studenti apparissero più coinvolti, dimostrassero maggiore interesse; se iniziassero ad essere curiosi e a porre domande; se smettessero di chiedere se l'argomento studiato sarà nella verifica; se l'insegnante sentisse di poter iniziare a programmare secondo tempi più lunghi; se, infine, avesse l'impressione di fare scuola con gli studenti e non agli studenti, si potrebbe iniziare a credere nella possibilità di rinunciare alle comode sicurezze del condizionamento operante per iniziare ad educare davvero{11}.

11. I sostenitori del condizionamento operante applicato all'educazione dovrebbero almeno rileggersi alcune indicazioni di Skinner, lo scomodo padre del comportamentismo. Lo psicologo americano, non diversamente da quanto accade con l'addestramento degli animali, proponeva infatti di fondare la pratica di condizionamento educativo sulla tecnica dello shaping positivo, e raccomandava di evitare di somministrare al soggetto da condizionare esperienze negative, dal momento che queste distruggono la motivazione. Si veda ad esempio questo brano, in cui Skinner descrive la ricetta per trasformare uno studente in uno scienziato appassionato del proprio lavoro: "Nel caso dello zelo scientifico, far scaturire in qualcuno il desiderio di essere uno scienziato è piuttosto diverso dall'insegnargli ad usare correttamente gli apparati presenti in un laboratorio. Si programma il raggiungimento di un nuovo risultato in modo che la persona al primo tentativo, cioè al primo giorno che si cimenta nei panni dello scienziato faccia l'esperienza della scoperta. Due o tre giorni dopo dovrebbe farne un'altra e dopo una decina di giorni un'altra ancora e noi sappiamo come fare ricorso al meglio a questa programmazione. Alla fine quello che si ottiene è un piccione che preme un tasto diecimila volte al giorno per parecchi anni oppure uno scienziato che si sprema le meningi in laboratorio sedici ore al giorno per alcuni decenni" (Kirschenbaum, Land Henderson 2008) L'approccio totalitario e meccanicistico di Skinner non è certo un modello che possa ispirare un cambiamento democratico nell'educazione. Ma si osservi, anche solo a titolo di curiosità, come il modello di condizionamento operante che applichiamo agli studenti attraverso il voto sia addirittura più rozzo del paradigma comportamentista primitivo.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2001), *Social cognitive theory: An agentic perspective*, “Annual Review of Psychology”, 52 (1), pp. 1–26.
- Black P., Wiliam, D. (1998), *Assessment and classroom learning*, “Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, 5(1), pp. 7–68.
- Branden N. (1969), *The Psychology of Self-Esteem*, Bantam, New York.
- Butler R. (1987), *Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance*, “Journal of Educational Psychology”, 79, pp. 474–482.
- Butler R. (1988), *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*, “British Journal of Educational Psychology”, 58, pp. 1–14.
- Butler R., Nisan M. (1986), *Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance*, “Journal of Educational Psychology”, 78, pp. 210–216.
- Deci E. L. (1971), *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*, “Journal of Personality and Social Psychology”, Vol 18(1), pp. 105–115.
- Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (1999), *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*, “Psychological Bulletin”, 125, pp. 627–668.
- Dweck C. S. (1986), *Motivational processes affecting learning*, “American Psychologist”, 41(10), pp. 1040–1048.
- Harter S. (1978), *Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children’s difficulty level choices*, “Child Development”, 49, pp. 788–799.
- Holt J. (1969), *How children fail*, Penguin Books, Harmondsworth.
- Kluger A. N., DeNisi A. (1996), *The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory*, “Psychological Bulletin”, 119, pp. 254–284.
- Kohn A. (1992), *No Contest. The Case against Competition*, Houghton Mifflin, Boston.
- Kohn A. (1994), *Grading. The Issue is not how but why*, “Educational Leadership”, Oct.
- Pink D. H. (2010). *Drive. The Surprising Truth about what motivates us*, Canongate Books, Edinburgh.
- Popham W. J. (2006), *Defining and Enhancing Formative Assessment*, University of California, Los Angeles, September 15, 2006.

Kirschenbaum H., Land Henderson V. (eds.) (1989), *Carl Rogers Dialogues: Conversation with Martin Buber, Paul Tillich, B.F. Skinner, Gregory Bateson, Michel Polanyi, Rollo May and others*, Houghton Mifflin, Boston.

Stiggins R. (2005), *From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools*, "Phi Delta Kappan", Vol. 87, No. 04, December, pp. 324-328.

William D. (2011), *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, Bloomington.