

Facilitare
l'apprendere

Dalla diagnosi clinica alla valutazione funzionale

Quando differenziare significa aiutare

L'attività dell'osservare racchiude in sé molto dell'intenzionalità educativa: significa esaminare, ma anche considerare con cura. Non è rappresentata soltanto dall'*assessment*, ovvero dalla valutazione iniziale dei prerequisiti per l'apprendimento e la socializzazione: è (e dovrebbe essere sempre) un *atteggiamento educativo dell'insegnante*.

Esiste, infatti, un'osservazione **informale** che caratterizza l'attività di insegnamento nella sua quotidianità. L'osservazione quotidiana non nasce da un progetto preciso, non usa strumenti specifici. È però molto utile perché permette di costruirsi le prime idee su un bambino, e di decidere che cosa indagare con maggior precisione, per cominciare una osservazione **strutturata**.

Osservazione = habitus

Grazie a determinate prove possiamo osservare singole abilità (memoria, attenzione, percezione, orientamento spazio-temporale, linguaggio, motricità) o competenze (lettura, scrittura, calcolo, problem solving, metodo di studio, social skill...) per comprendere il livello e lo stile di apprendimento di un bambino, il "cosa sa" e il "come lo sa".

L'osservazione strutturata è sistematica in quanto, per essere obiettiva, è definita da alcuni criteri. Se vogliamo osservare un comportamento per capirlo, prestiamo attenzione alla durata, alla frequenza e all'intensità con cui si presenta. Se osserviamo, invece, la lettura di un bambino tendiamo a registrare la correttezza, la velocità, la tipologia e la frequenza degli errori, e successivamente la comprensione.

Ogni attività per essere valutata richiede criteri di osservazione. Il rischio è che osservando secondo una griglia di criteri fissi si focalizzi l'attenzione solo sulle inadeguatezze e le mancanze del bambino; se

poi queste sono gravi, rischio ulteriore è che si cominci a temere che non sia possibile recuperarle.

Osservazione = dinamica

Più utile, invece, è evidenziare non solo le abilità presenti e assenti, le risposte positive e negative, ma anche le abilità emergenti, le risposte "a metà strada". Da qui è necessario partire per il recupero, il sostegno e il potenziamento.

L'osservazione dinamica è orientata, infatti, allo sviluppo dell'alunno, è partecipativa e collaborativa (è rivolta all'interazione insegnante-alunno-classe), non è clinica, ma funzionale, è continua, valuta il processo di apprendimento e non il prodotto, è prospettica, considera il contesto di apprendimento.

Porre tali affermazioni significa aprire un'ampia riflessione. Il processo di insegnamento-apprendimento è, infatti, caratterizzato non solo dai contenuti delle diverse materie, fondamentali nel loro valore simbolico e cognitivo, dalle abilità, capacità e competenze del bambino, dall'insegnante con il suo background e il suo stile di insegnamento, ma anche dalla qualità della relazione fra alunni e fra alunni e insegnante (il clima della classe e il clima della scuola).

Un cambio di prospettiva

Piaget, Bruner e Vygotskij, pionieri delle contemporanee teorie dello sviluppo psicologico del bambino, insieme ad Ausbel, Bronfenbrenner, Watzlawick e Novak, hanno portato gli insegnanti ad avvicinarsi ai bambini sia in senso diacronico (biografico) sia in senso sincronico (comunitario), conducendo alla considerazione che apprendimento e adattamento procedono, o dovrebbero procedere, parallelamente, e che ciò deve sempre tener conto delle dif-



ferenze individuali. Ne consegue che:

- a)** il bambino è caratterizzato da una grande plasticità cognitiva e quindi lo sviluppo procede in modo flessibile ed è sempre possibile, anche nelle situazioni più gravi;
- b)** l'osservazione deve essere libera da schemi conoscitivi lineari e rigidi, poiché al centro di essa vi è l'unità e l'unicità del bambino, che ha diritto ad essere riconosciuta;
- c)** l'intervento educativo va sempre pensato in termini dinamici, mai secondo schemi irreversibili: le possibilità di cambiamento vanno sempre tenute aperte;
- d)** esiste una circolarità fra individuo e ambiente sia nello sviluppo tipico sia in quello atipico;
- e)** gli aspetti emotivo-motivazionali e temperamentali giocano un ruolo cruciale nei percorsi di apprendimento favorendoli o, altre volte, bloccandoli;
- f)** il concetto di rischio educativo richiede maggiore attenzione di quella fino a oggi attribuitagli: situazioni di rischio, indicatori di rischio, fattori e meccanismi di rischio, protettivi e promozionali contribuiscono a valorizzare o inficiare il successo scolastico di un bambino (o anche solo la serenità con cui si avvicina alla scuola).

Mettere ordine, tenere insieme

Quando l'osservazione diretta del bambino non è sufficiente, l'insegnante procede all'*osservazione indiretta*, grazie alla quale raccoglie informazioni, dati, consigli, considerazioni, interpellando attraverso colloqui e questionari chi vive con il bambino

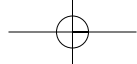
(genitori, educatori, animatori...) e chi lo segue per terapie specifiche (neuropsichiatra, psicologo, psicopedagogo, psicoterapeuta, terapeuti della riabilitazione come logopedisti, fisioterapisti, psicomotricisti).

Non è facile tenere insieme le informazioni che così si ottengono. Se da un lato la diagnosi clinica, da sola, non è assolutamente in grado di dire quali siano i bisogni, la durata dell'intervento, i livelli di cura e la tipologia degli aiuti, dall'altro lato la diagnosi/valutazione funzionale produce, in genere, una notevole quantità di dati (medici, scolastici, familiari, sociali...) che provengono dalle valutazioni delle diverse figure professionali coinvolte e da prove, compiti, test e verifiche. Emerge la necessità di mettere ordine e di creare collegamenti significativi tra informazioni frammentarie.

Valutare per accompagnare

Quando l'osservazione non è più iniziale, ma si realizza parallelamente allo svolgersi delle attività curricolari, parliamo di **verifica** (in itinere) e di **valutazione** (finale). *Le verifiche e le valutazioni nella scuola sono strumenti di attuazione del diritto allo studio.* Solo in questi termini l'osservazione e l'ascolto acquistano significati educativi, tanto che non si può parlare di valutazione senza vederne la stretta connessione con la programmazione scolastica, con la scelta degli obiettivi didattici ed educativi, delle strategie, dei tempi e dei luoghi di intervento, delle modalità di verifica degli





stessi, e con il progetto di vita del bambino.

La verifica e la valutazione hanno lo scopo di stabilire in che misura gli obiettivi della programmazione didattica ed educativa sono stati raggiunti, tenuto conto dei fattori interni ed esterni al bambino che ne condizionano la realizzazione. Conseguentemente esse hanno anche la funzione di definire in che misura gli obiettivi e i metodi impiegati per raggiungerli devono essere eventualmente modificati. *La valutazione non deve assumere una finalità sanzionatoria o selettiva*, bensì va utilizzata per informare l'alunno e la sua famiglia dei progressi, della persistenza di punti deboli e di aree di vulnerabilità, delle risorse e delle capacità, per indicare all'insegnante e alla famiglia in quale direzione migliorare gli obiettivi e il sistema di apprendimento.

cui è giunto il bambino in rapporto allo svolgimento, al ragionamento, al metodo applicato. Significa, inoltre, ottenere buoni prodotti anche da bambini che non sarebbero stati capaci di produrli attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione dei curricoli (PEI/PEP). A una scuola non dovrebbe interessare che i bambini raggiungano tutti i medesimi standard di apprendimento. Anche se tale parametro è utile per confronti internazionali (OCSE-PISA, Timss, Invalsi...), non spiega l'unicità dei bambini che l'insegnante ha di fronte quotidianamente, la ricchezza e la complessità del cammino intrapreso; non chiarisce la maieutica educativa e organizzativa messa in atto da un intero istituto scolastico (a volte da un quartiere), non parla delle fatiche, considerazioni e riflessioni che sostengono giornalmente insegnanti, genitori, operatori e che segnano i loro percorsi formativi.

In sintesi, c'è bisogno di una presa in carico scolastica e sociale dei bambini "speciali" e a rischio. C'è bisogno di qualcuno che si assuma la responsabilità di tenere in mano il filo rosso del percorso di crescita dei bambini svantaggiati, disabili e con difficoltà di apprendimento. C'è bisogno di una scuola che accolga e non deleghi solo ad alcuni docenti l'onere dei bambini diversi. C'è soprattutto bisogno di una scuola e di un corpo insegnante che non smettano mai di dare fiducia e speranza ai più piccoli.

Maria Teresa Cairo

Università Cattolica di Milano

segnalibri

M. T. Cairo, *Problemi di apprendimento a scuola: disabilità, difficoltà, svantaggi e dotazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2008

T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, S. Di Sano, *Il bambino in classe. Aspetti teorici e strumenti di valutazione*, Carocci, Roma 2008

M. T. Cairo, *Pedagogia e didattica speciale per educatori ed insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2007

R. Feuerstein, *La disabilità non è un limite: se mi ami costringimi a cambiare*, LibriLiberi, Firenze 2005

D. Tzuriel, *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Erickson, Trento 2004

Misurare non è valutare

Deve essere però chiaro che *non sono le procedure di misurazione a determinare le decisioni pedagogiche: sono le persone a prendere le decisioni*. Le procedure di misurazione, verifica e valutazione possono fornire informazioni sui fattori (endogeni ed esogeni) e sui meccanismi (psicologici e sociali) più rilevanti per giungere a una decisione. Un test, una prova, un compito forniscono informazioni su un bambino, ma la decisione circa come utilizzare quella informazione è compito dell'insegnante (o dell'équipe). Ecco perché è importante osservare non solo i prodotti dell'apprendimento, ma anche i processi. Prestare attenzione al processo significa qualificare il prodotto, ovvero considerare il risultato

