

LA VALUTAZIONE PERSONALIZZATA

di *Mario Comoglio*¹

1. IL CAMBIO DI PARADIGMA NEI CONFRONTI DELLA VALUTAZIONE

Uno degli argomenti oggetto di grande riflessione e cambiamento nella scuola è stato senza dubbio in questi ultimi trent'anni la valutazione. Hanno certamente contribuito le trasformazioni avvenute nella società (richieste di apprendimento più elevato, critica alla scuola come non adeguata ai cambiamenti del mondo produttivo, maggiore attenzione ad un apprendimento significativo più che ripetitivo e mnemonico...), ma ancor più la riflessione della ricerca sui processi di apprendimento, di insegnamento, della motivazione, la comprensione dell'operare della mente, l'importanza delle conoscenze precedenti degli studenti, la relazione tra scuola e mondo esterno e, infine, una nuova visione dello studente.

Gli sviluppi e i cambiamenti sono stati certamente maggiori nella ricerca e nella sperimentazione che nella pratica diffusa e quotidiana degli insegnanti ostacolata da orientamenti ministeriali, da abitudini, da sovraccarichi di lavoro, dall'inerzia al cambiamento, da richieste conservatrici della popolazione scolastica (includendo anche le richieste dei genitori). Tuttavia nonostante queste difficoltà un cambiamento è avvenuto anche se, come spesso succede, a macchia di leopardo, con progressi e regressi, con buone intenzioni ma in modo non adeguato oppure in modo adeguato ma non compreso.

Per entrare nell'argomento di una valutazione personalizzata forse è bene ricostruire un quadro teorico e introdurre alcune giustificazioni ormai teoricamente acquisite anche se non sempre comunemente diffuse, diventate una pratica quotidiana in molti stati (ad esempio, i Canada, gli stati Uniti, la Nuova Zelanda, l'Australia, l'Inghilterra, e altri paesi) e inserite nella valutazione personalizzata. Nel proporre questo quadro di riferimento potrebbero essere seguite diverse prospettive: indicare

¹ Pubblicato in: Comoglio M. (2019). La valutazione personalizzata. In CSSC - Centro Studi per la Scuola Cattolica (2019). *Personalizzazione e curriculum. Scuola Cattolica in Italia Ventunesimo rapporto, 2019*. (pp.155-182). Brescia: Scholè.

i cambiamenti come storicamente si sono sviluppati, oppure seguire le riflessioni di autori che in questo cambiamento sono stati significativi. Non potendo svolgere una trattazione esauriente sull'argomento, richiamiamo solo alcuni spunti che ci danno un'idea del cambiamento del panorama avvenuto in questi anni che fa da sfondo e ha condotto a una nuova interpretazione della valutazione scolastica.

A livello teorico la comprensione dell'apprendimento, e di conseguenza dell'insegnamento, è stato profondamente segnato dagli sviluppi del cognitivismo e del (socio-)costruttivismo. Secondo queste nuove prospettive, gli studenti sono naturalmente predisposti all'apprendimento; sono persone che comprendono e costruiscono in modo attivo le loro conoscenze a partire da conoscenze già in loro possesso e sono segnatamente condizionate dall'ambiente culturale e sociale nel quale vivono; l'apprendimento non avviene in un istante, ma si compie attraverso un processo di progressiva approssimazione; un pensare intelligente è meno condizionato o limitato da doti naturali, maggiormente invece da relazioni e mediazioni sociali, dall'uso di strategie, dallo sforzo dedicato, dalla significatività e dal valore percepito in quello che si apprende (motivazione dello studente); la meta-cognizione e l'auto-regolazione dell'apprendimento hanno un peso significativo e rilevante; l'apprendimento significativo e profondo è verificabile in modo più attendibile attraverso il processo di transfer.

A livello di insegnamento: gli insegnanti devono rispettare le conoscenze con le quali gli studenti entrano nel processo di apprendimento e sostenerlo nello sviluppo; tutti gli studenti sono in grado di apprendere e di migliorare i propri standard di apprendimento, ma devono anche essere stimolati da contenuti e prestazioni sfidanti e elevate; per apprendere, gli studenti devono rilevare una relazione stretta tra apprendimento in classe e realtà extra-scolastica, tra contenuti scolastici e cultura studentesca; l'insegnamento deve favorire lo sviluppo di atteggiamenti e disposizioni della mente che supportino nel tempo l'apprendimento (ad esempio, la perseveranza).

Sullo sfondo cognitivo e interpretativo dell'apprendimento e dell'insegnamento poco a poco sono diventati evidenti i limiti e le necessità di cambiamenti anche nella valutazione tradizionale, le cui fasi di sviluppo della valutazione hanno dovuto essere reinterpretate e riprecisate:

- 1) *Il contesto della valutazione.* Dal momento che il clima nel quale avviene una valutazione condiziona tutto il processo, la valutazione deve avvenire in un contesto in cui essa non sia condizionata da emozioni negative, quali la paura dell'errore, l'ansia del risultato, lo stress da competizione, il timore per la stima di sé. La valutazione in classe deve tornare ad essere parte naturale del processo di apprendimento. L'errore non deve essere occasione di etichettature degli studenti, ma opportunità per comprendere difficoltà e punti di forza per migliorare. L'apprendimento non deve essere condizionato dalla paura della valutazione, né la valutazione dal timore dei risultati, ma risultare semplicemente la conclusione di un processo di apprendimento, dal quale trarre

indicazioni per meglio operare.

- 2) *Che cosa si valuta.* La definizione del “che cosa si valuta” è fondamentale in questo il processo. Dal che cosa si valuta dipendono gli strumenti, il rilevamento di informazioni e la ricerca di miglioramento. Quello che sappiamo sul processo di apprendimento (sia nella prospettiva cognitivista che costruttivista) ci richiede di riprendere e di ridefinire quello che viene inteso come apprendimento. La conoscenza appresa in modo significativo è complessa anche se viene acquisita per frammenti. La comprensione richiede tempo per essere effettivamente assimilata: deve trovare e stabilire connessioni e precisazioni che richiedono pratica ed esercizio. L'apprendimento significativo avviene grazie a confronti sociali e interazioni, in forza di verifiche parziali continue valide per rilevare comprensioni insufficienti, in seguito a connessioni con l'esperienza e con il mondo reale per completarsi. Le verifiche parziali, immediate o continue, non assicurano e non dimostrano una comprensione profonda, perché necessitano di miglioramento e di necessarie integrazioni.

L'apprendimento significativo non è un processo lineare, richiede progressive approssimazioni e spesso avviene con errori. La sua complessità è più simile ad un processo di sviluppo continuo che al procedere per gradini su di una scala. La valutazione non deve avvenire in un momento casuale o estrinsecamente stabilito, ma in un momento necessario per accertarne la crescita e il miglioramento da compiere; deve essere un controllo provvisorio in vista di un obiettivo da conseguire.

- 3) *Con quali strumenti/prestazioni viene rilevato.* La verifica di un apprendimento significativo e profondo richiede strumenti diversi dall'interrogazione e dal questionario, adatti forse ad un controllo delle conoscenze, ma non delle abilità e degli atteggiamenti. Per la verifica di una competenza sono richieste prestazioni di realtà di vario genere (soluzione di problemi e di progetti, diari di riflessione), prestazioni queste che richiedono abilità diverse e coerenti con la competenza, talora raccolte di lavori degli studenti e auto-valutazioni degli stessi.
- 4) *Con quale criteri viene giudicata la prestazione di un apprendimento significativo.* Le prestazioni di verifica non trovano nel giudizio quantitativo una forma qualificante. Primo, perché la complessità della prestazione e di quanto deve essere verificato può avere errori, imperfezioni o qualità diverse che non possono facilmente essere riassunte e manifestate in un voto. In secondo luogo, il voto ha un significato incerto, non riuscendo a identificare il perché della sua attribuzione; suppone che lo spazio tra i numeri sia identico (cioè, tra 3-4 vi è una differenza di prestazione dello studente simile o identico a 8-9). Le votazioni quantitative hanno spesso indotto situazioni educativamente negative: le medie, l'apprendimento per il voto, il conflitto di giudizi, ecc.

Sembra che i criteri qualitativi e descrittivi siano più informativi e evidenti di quelli quantitativi, ma sembra anche che i criteri di valutazione, conosciuti dallo studente che apprende, evitino maggiormente la possibilità di arbitrarietà di chi giudica e che lo stesso studente nel suo lavoro di apprendimento si orienti più sicuramente, potendo verificare e intuire il suo progresso e obiettivo.

- 5) *Lo scopo della valutazione.* Purtroppo la pratica sotto questo aspetto è molto lacunosa. Vi sono insegnanti che stabiliscono la valutazione per la necessità di voti, per stimolare ad apprendere o per la necessità di sapere chi si impegna e chi no. Indubbiamente lo scopo della valutazione non è certamente unico. Si può compiere una valutazione per verificare il successo della scuola, per confrontare risultati tra classi, per verificare l'introduzione di una nuova metodologia di insegnamento, ma poiché la valutazione è la parte conclusiva del processo di valutazione lo scopo principale e ordinario è quello di aiutare lo studente a comprendere gli effetti del suo processo e verificare i propri punti di debolezza e di forza, e quindi programmare il proprio miglioramento. Lo scopo affermato in questi anni non solo in molti studi, ma anche in molte istituzioni scolastiche è che la valutazione dell'apprendimento serve *per il miglioramento dello studente.*
- 6) *Chi è interessato alla valutazione.* Anche su questa dimensione spesso la valutazione si dimostra spesso lacunosa, spesso non chiara. La pratica non sempre dimostra chi è il diretto interessato. Non è chiaro agli insegnanti e agli studenti quale sia lo scopo della valutazione: raccogliere informazioni per un giudizio da confrontare con altri, informare i genitori, documentare per la scuola la giustificazione del voto finale, osservare un obbligo prescritto dalla scuola o dallo stato all'insegnante. In questi anni, in modo coerente con la comprensione del processo di apprendimento, pur distinguendo diverse finalità (ricerca e miglioramento del metodo di insegnamento o, da parte dello stato, verificare sul territorio nazionale l'andamento della scuola), è stato affermato ripetutamente che lo scopo preminente di una valutazione dell'apprendimento è l'inculturazione dello studente e il suo miglioramento. Il venir meno a questo obiettivo è stato forse causato dalla separazione della valutazione dal processo di apprendimento. La valutazione è la naturale conclusione del processo di apprendimento realizzato dallo studente: nessuno apprende senza verificare se quello che ha studiato è stato veramente appreso. Talvolta questa verifica è svolta in modo non attendibile, come quando avviene attraverso una auto-consapevolezza, ma avviene anche quando lo studente si controlla esaminandosi sulle modalità intese e volute dall'insegnante. La scuola ha fortemente sottolineato che questo è un compito che riguarda l'insegnante e non lo studente.
- 7) *Quale connessione ha l'apprendimento con l'insegnamento.* La valutazione

tradizionale considera l'allineamento solo in riferimento ai contenuti: non è corretto esigere nella valutazione contenuti non attinenti a quelli che sono stati oggetto di insegnamento. Ma ciò che viene inteso come apprendimento significativo e la competenza da dimostrare nella prestazione non è solo di contenuti, ma anche di abilità, di disposizioni/atteggiamenti che devono essere valutati. Questo implica un diverso allineamento dell'insegnamento relativo alla valutazione. La pratica delle abilità e l'educazione degli atteggiamenti sono anche parte di un insegnamento che deve essere valutato.

I cambiamenti e le nuove sollecitazioni derivate da una riflessione sulla valutazione, se da una parte la rendono più complessa e non facilmente risolvibile in un voto o in una forma di registrazione informatica, da un'altra richiedono di avvicinarsi maggiormente all'esperienza di apprendimento dello studente per una valutazione personalizzata, cioè alla situazione del singolo studente. Con il termine "personalizzata" intendiamo una valutazione che consenta ad ogni studente di quella classe di conoscere il proprio punto di arrivo e quali sono le cose che egli deve fare per migliorare o per raggiungere gli obiettivi di apprendimento desiderati. Non intendiamo con personalizzata una valutazione con criteri, prestazioni e giudizi stabiliti per ciascuno studente, perché tale interpretazione non sarebbe accettabile in quanto violerebbe uno dei fondamenti della valutazione, cioè l'imparzialità che l'insegnante deve avere nei confronti di ciascun studente, ed attribuirebbe potere e discrezionalità eccessivi e incontrollati all'insegnante. Questo potere viene, talora, giustificato dal fatto che lo studente è ancora immaturo o forse eccessivamente soggettivo nel compiere la valutazione del proprio apprendimento. Tuttavia è dimostrato che gli studenti, se guidati ed educati con strumenti appropriati possono esprimere valutazioni significative al pari dell'insegnante.

Questa pratica non è corretta anche per altri motivi. Poiché il processo di apprendimento è dello studente, è corretto che anche la conclusione l'abbia lui come protagonista, semmai con l'aiuto dell'insegnante. È triste osservare gli studenti, che terminata la prestazione, la accettano con un certo disinteresse e preoccupazione, attendono quello che dirà l'insegnante e si confrontano con i propri compagni per avere una anticipazione. Ciò dimostra che il realizzarsi della valutazione è un elemento molto educativo dello studente, deresponsabilizzandolo delle proprie azioni.

2. TIPI DI VALUTAZIONE

Prima di entrare in merito alle varie possibilità di valutazione "personalizzata" è bene ricordare che nella classe vi sono e si compiono molti tipi di valutazione e ognuna ha caratteristiche che possono o non possono essere personalizzate. Vi è la valutazione di fine ciclo e una valutazione che si pone alla fine di un lungo periodo

di apprendimento, un giudizio sulla preparazione o disponibilità dello studente di passare ad un altro ciclo di studi.

Le possibilità di spazio non ci consentono di esaminarle tutte e neppure di dare indicazioni su come possono violare la personalizzazione o essere realizzate con particolare attenzione alla persona. Tra le varie valutazioni che avvengono nel contesto scolastico prendiamo in considerazione solo quelle che sono presenti nell'unità di apprendimento; le altre dipendono spesso da questa o per alcune caratteristiche possono essere ricondotte a questa.

3. LE VALUTAZIONI DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

L'unità di apprendimento fa riferimento ad una acquisizione ritenuta significativa perché racchiude un contenuto complesso e ricco di conoscenze e abilità, oppure è un apprendimento fondamentale di quella disciplina. Esempi di un contenuto significativo potrebbero essere le Leggi di Newton per la fisica, il Sistema periodico e la Mole per la chimica, le Frazioni o i logaritmi per la matematica, il sorgere degli Stati Nazionali in Storia, o l'uso del Simple Present per la lingua Inglese, la Storicità di Gesù Cristo in religione, il Movimento di Rivoluzione e di Rotazione della Terra per la geografia, ecc. L'ampiezza e la centralità del contenuto fa sì che esso sia ricco di conoscenze e che questi apprendimenti abbiano anche una coerenza in quanto connessi tra loro. La seconda caratteristica della loro centralità e complessità rende il loro apprendimento fondamentale nella disciplina e comporta molte applicazioni nella vita quotidiana. La sua comprensione in profondità praticamente e/o ordinariamente richiede un tempo prolungato: questo fatto consente una misurazione dello sviluppo della competenza che cresce in modo impercettibile e tale da non essere misurabile in tempi brevi, ma anche di informare in modo significativo lo studente del suo progresso.

La *valutazione sommativa* della unità di apprendimento, tuttavia, dovrebbe essere preceduta e favorita da almeno altre tre forme di valutazione: *la valutazione diagnostica*, *la valutazione formativa* e *la valutazione-dopo-l'insegnamento*.

3.1. La valutazione diagnostica

Sia il costruttivismo che il cognitivismo, come anche la sperimentazione, hanno rilevato l'importanza delle conoscenze precedenti nell'apprendimento di una nuova conoscenza. Quando, in nuovi apprendimenti, viene trascurato quello che lo studente già conosce, il nuovo apprendimento subisce travisamenti e nel tempo ciò che era già conosciuto prevale sul nuovo apprendimento. Per questo si può dire che l'apprendimento non è più personalizzato, ma percepito dallo studente come adesione

estrinseca all'insegnante. Per un insegnamento individualizzato/personalizzato l'insegnante deve sapere quello che il singolo studente già conosce. Dice Greenstein (2016, p. 27):

“La pre-valutazione è una parte della routine della maggior parte dei lavori delle persone. Prima di ordinare l'inventario, il proprietario di un negozio in primo luogo vorrà sapere quali oggetti ha venduto e quanto bene. Un meccanico d'auto esegue la diagnosi del motore prima di tentare di risolvere un rumore strano che sta facendo. I dentisti fanno una panoramica dei denti per valutare i denti prima di decidere di usare il trapano. E i medici controllano la pressione, il polso e il peso e fanno una sfilza di domande prima di decidere quale azione da intraprendere con un paziente. Tuttavia, gli insegnanti spesso iniziano l'istruzione senza eseguire alcun tipo di pre-valutazione delle conoscenze dei loro studenti o delle loro competenze.

Gli insegnanti hanno bisogno di informazioni per effettuare diagnosi accurate e dare prescrizioni per l'apprendimento. Scoprire ciò che gli studenti sanno prima di iniziare l'istruzione consente agli insegnanti di concentrare l'insegnamento su ciò che gli studenti non hanno ancora imparato evitando ridondanza. La pre-valutazione dei risultati può anche guidare gli insegnanti nel determinare il livello di sfida e di difficoltà di cui ogni studente ha bisogno e quali dovrebbero essere gli obiettivi finali individuali di apprendimento. Una personalizzazione dell'insegnamento la rende più rilevante, più coinvolgente e più motivante per il singolo studente. La pre-valutazione è fondamentale ad una progettazione didattica efficace ed è il primo e più importante passo nell'utilizzo della valutazione formativa. Dopo tutto, come possiamo misurare la crescita dell'apprendimento senza conoscere il punto di partenza? Esaminiamo alcuni specifici usi e benefici della valutazione formativa svolta prima dell'insegnamento”.

Lo scopo della valutazione diagnostica è essenzialmente quello di verificare la *readiness*, ovvero la vicinanza o predisposizione dello studente a quello che deve essere appreso: il modo e il che cosa verificare con una valutazione diagnostica non è prescrivibile: dipende da quello che l'insegnante intende sapere per adattare il suo insegnamento ai suoi studenti. La pre-valutazione può essere informale, come una conversazione (non improvvisata) oppure formale come un test a scelte multiple o piccoli esercizi significativi. Ma alcuni autori (si veda Tomlinson, 2013; Hockett & Doubet, 2014) sottolineano che alcune dimensioni sono molto indicative, come ad esempio le conoscenze di cui ogni singolo dispone (lessico, comprensione di argomenti connessi a quello da apprendere), la verifica di abilità pre-requisite richieste nell'unità di apprendimento che si dovrà affrontare (capacità di calcolo, di argomentare, di autocontrollo), la presenza di teorie pre-scientifiche che lo studente possiede rispetto ad un argomento, l'interesse per il contenuto, le esperienze vicine o affini al contenuto di quello che deve essere appreso o anche avere indicazioni di predisposizioni cognitive (lavoro in gruppo o individuale, autonomia nella lettura e comprensione o disposizioni della mente), ecc. Questa valutazione diagnostica ha il compito di aiutare l'insegnante ad avvicinare (potremmo anche dire, “personalizzare”) il proprio insegnamento ai bisogni e disponibilità offerte dallo studente.

La valutazione diagnostica ha anche le caratteristiche della brevità e della sicurezza delle informazioni. Gli studenti devono eseguirla in poco tempo e fornire informazioni interessanti e sicure della propria posizione rispetto alla istruzione che riceveranno.

Riassumendo, dicono Hockett e Doubet (2014).

“Per consentire agli insegnanti di progettare lezioni differenziate efficaci secondo la “*readiness*” degli studenti, le valutazioni preventive devono essere preparate per rivelare le differenze significative nella conoscenza, nelle abilità o nella comprensione concettuale degli studenti. Le valutazioni preventive più utili

- sono somministrate poco prima della lezione o dell’unità che sarà insegnata, in modo da fornire le informazioni più adatte sui punti di forza e le esigenze degli studenti;
- servono come un invito alla nuova esperienza di apprendimento, non una barriera;
- stimolano l’interesse degli studenti in quello che stanno per studiare;
- includono solo alcune domande chiave;
- sono allineate con la lezione chiave o obiettivi dell’unità – i fatti, le abilità e le comprensioni che sono essenziali da conoscere dagli studenti (Wiggins & McTighe, 2005).
- devono tenere presenti la comprensione degli studenti, oltre alla loro conoscenza e abilità.
- devono essere accessibili a tutti gli studenti, piuttosto che limitate a quelli con ricco background.
- cercare di scoprire ciò che gli studenti sanno, invece di cercare di confermare quello che non sanno.
- dare agli studenti modi diversi e molteplici di mostrare ciò che sanno.
- scoprire potenziali connessioni tra lo studente e il contenuto” (pp. 50-51).

La ragione fondamentale di questo tipo di valutazione deriva dalla convinzione, cognitivista o costruttivista, che il nuovo apprendimento si deve radicare nelle conoscenze pregresse ed evolvere da esse (si veda anche Bransford, Brown, Cocking, Donovan, & Pellegrino 1999).

3.2. La valutazione formativa

In questi ultimi anni ha avuto molta diffusione nella scuola e nel mondo questo tipo di valutazione che ha lo scopo di verificare on-line o in modo continuo il processo di apprendimento dello studente mentre si compie. Alla diffusione hanno contribuito molti studi e autori (Fuchs & Fuchs, 1986; Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Brookhart, 2004, 2007, Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008; Wiliam, 2007). In particolare sono state significativi e hanno avuto grande influenza gli studi e le pubblicazioni di Black e Wiliam, che riassumendo un’analisi

di 250 pubblicazioni su quello che avveniva nella classe, hanno osservato che la valutazione scolastica ha particolari caratteristiche negative. In particolare, gli insegnanti non concordano nelle loro valutazioni; sebbene stimolino ad un apprendimento significativo, il loro modo di valutare riporta gli studenti ad un apprendimento mnemonico e riproduttivo; la valutazione, nonostante le intenzioni di non farlo, induce alla competizione; gli insegnanti considerano poco i grandi effetti che la valutazione comporta sulla stima di sé e sulla motivazione ad apprendere; sono preoccupati più dei voti che della qualità delle prove; e, infine, la valutazione è più attendibile nei giudizi di successo o insuccesso che nella posizione intermedia; e poco trasparente nell'evidenziare difficoltà o bisogni di apprendimento da parte degli allievi.

Dopo queste osservazioni, proposte e ricerca controllata, essi sono diventati anche leader e sostenitori di un profondo cambiamento nella valutazione che va sotto il nome di valutazione per l'apprendimento o anche valutazione formativa. Le idee e la pratica hanno avuto una larghissima diffusione in molte nazioni. La presentiamo nella sua essenzialità.

3.2.1. *Che cosa è la valutazione formativa*

Dalle molte pubblicazioni realizzate al riguardo in questi anni, si possono ricavare molte definizioni. La valutazione si inserisce più in generale nel cambiamento della sua prospettiva di mirare a sostenere e aiutare il miglioramento dello studente e informarlo della sua situazione. Questa caratteristica è sottolineata spesso col termine: valutazione *per* l'apprendimento. Dicono Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam (2004):

“Una valutazione *per* l'apprendimento è qualsiasi valutazione che ha, nella sua progettazione e pratica, come prima priorità lo scopo di promuovere l'apprendimento degli studenti. È diversa dalla valutazione progettata principalmente per lo scopo di rendicontazione (*accountability*), o di classifica degli studenti o di certificazione della competenza. Un'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se fornisce informazioni che gli insegnanti e i loro studenti possono utilizzare come feedback per valutare se stessi e i propri compagni e modificare le attività di insegnamento e di apprendimento, attività nelle quali sono impegnati. Tale valutazione diventa “valutazione formativa” quando le informazioni sono effettivamente utilizzate per migliorare il lavoro di insegnamento e per ciò stesso soddisfare le esigenze di apprendimento” (p. 10).

Un documento canadese per le scuole (2006) così riassume:

“La valutazione *per* l'apprendimento avviene lungo il processo di apprendimento. È progettata per rendere visibile la comprensione di ogni studente di modo che gli insegnanti possano decidere che cosa possono fare per il suo progresso. Gli studenti apprendono in modi singoli e unici, ma, allo stesso tempo, vi sono strutture prevedibili di connessioni e credenze che alcuni studenti possono sperimentare man mano che passano da un livello iniziale a uno

di esperto. Nella valutazione *per* l'apprendimento, gli insegnanti usano la valutazione come uno strumento per scoprire quello che possono fare al riguardo, ciò che i loro studenti conoscono e possono fare e quali confusioni, credenze o vuoti possono avere" (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006, p. 29).

Heritage (2007) in un suo contributo la definisce:

[La valutazione *per* l'apprendimento] "è un processo sistematico per raccogliere con continuità informazioni sull'apprendimento. Le informazioni sono utilizzate per identificare il livello reale di apprendimento e per adattare le lezioni allo scopo di aiutare lo studente a conseguire gli obiettivi desiderati. Nella valutazione formativa gli studenti sono partecipanti attivi con i loro insegnanti della valutazione condividendo con loro gli obiettivi e la comprensione di come il loro apprendimento si sta sviluppando e di quali sono i passi successivi che devono essere conseguiti e come li si raggiunge" (p. 141).

La valutazione formativa si compie "durante" il processo di insegnamento e come tale, potremmo dire, si confonde con esso. Essa, seppure raccoglie informazioni dallo studente sulla sua comprensione, non ha lo scopo di trarre informazioni sul suo apprendimento, ma sull'efficacia dell'insegnamento. È valutazione della classe e non dell'individuo, ma ha lo scopo di scoprire chi o quanti non hanno inteso quello che è stato spiegato. Valuta la comprensione, ma non per giudicare l'apprendimento, per scoprire per chi modificare l'insegnamento. La valutazione formativa non riguarda gli studenti, ma insegnanti e studenti che da essa ricevono informazioni su ciò che fanno o sta accadendo per modificare l'insegnamento o l'apprendimento, e per chi è necessario farlo.

3.2.2. *La pratica della valutazione formativa*

Gli strumenti di cui si avvale la valutazione formativa sono diversi: l'insegnante è libero di utilizzare quello che ritiene più utile a seconda del momento e della progettazione didattica. Presentiamo alcune caratteristiche generali che devono guidare una valutazione formativa e specifiche strategie.

Per svolgere una valutazione formativa efficace, l'insegnante deve sviluppare nella classe la cultura dell'apprendimento, cioè un clima e un modo spontaneo di sentire e di vivere l'apprendimento stesso. Deve creare, in modo implicito e indiretto, un clima che invita o richiama all'impegno, comunica aspettative e risultati, dimostra pazienza, disponibilità, attenzione e incoraggia il miglioramento.

Nel valutare, l'insegnante focalizza tutta la persona dello studente tenendo conto tanto le sue abilità come i suoi sentimenti. Vi sono studenti timidi, ansiosi, incerti e perfezionisti che vivono il compito scolastico con forti emozioni: essi si caratterizzano per la stretta connessione che vivono tra cognizione e emozione. Spesso l'emozione condiziona l'abilità cognitiva e viceversa. L'insegnante non può rivolgersi agli

studenti distinguendo il lato emotivo da quello cognitivo: Lo studente è un tutt'uno. Quando non raggiungono i risultati desiderati, essi vivono scoraggiamento e delusione, perdono la stima di sé, rifiutano il compito e gli argomenti disciplinari. Quando raggiungono un risultato eccellente essi provano anche orgoglio, fiducia in se stessi, piacere: percepiscono un rapporto di vicinanza e di comprensione con l'insegnante che "empatizza". Ma se l'insegnante si focalizza sulla dimensione cognitiva senza sintonizzarsi con le loro emozioni, provano sentimenti di estraneità verso di lui.

Condividere con lo studente scoraggiamento e sfiducia a causa dell'insuccesso come anche gioia per il successo conseguito, è l'atteggiamento che certamente crea un clima positivo e favorevole al riconoscimento dei propri limiti e propizia la disponibilità a impegnarsi per superarli. In concreto, l'insegnante deve:

1) *Dimostrare di apprezzare l'impegno più che le doti naturali e il successo.*

Alcuni studenti credono che "l'abilità a fare qualcosa è un dono della natura", che "il successo è frutto di un destino", che "la memoria è un segno di intelligenza". Chi dispone di questa fortuna certamente ha successo nello studio. Gli studenti con difficoltà e risultati scarsi, sono convinti di mancare di abilità e questa opinione li conduce ad attribuire le loro difficoltà a limiti intrinseci per i quali non possono fare alcunché. Per questo motivo, per 'non farsi del male', evitano di investire sforzi nell'apprendimento che può condurre solo a dispiaceri, e tentano perciò di costruire la propria stima in altro modo.

In contrasto con questo, l'insegnante dovrebbe indurre a credere che l'impegno è la condizione più importante, la sola che può portare al successo e non l'abilità; a convincersi che è nelle nostre possibilità riuscire a migliorare; a preoccuparsi più di apprendere che di essere giudicati come capaci di eseguire bene una prestazione; più a trarre soddisfazione da un successo personale in compiti difficili che da una competizione interpersonale o valutazione pubblica; a preferire compiti sfidanti, più che essere compiaciuti di aver fatto meglio di altri o di esserci arrivati con poco sforzo; ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

2) *L'insegnante offre opportunità di discutere l'apprendimento da soli con l'insegnante o con i compagni.*

Una cultura si crea attraverso la comunicazione, ma soprattutto attraverso una continuità di esperienze. Gli studenti dovrebbero trovare cosa normale discutere con l'insegnante i propri risultati. Se si vuole che gli studenti diventino responsabili del loro progresso e apprendimento, se si vuole che comprendano cosa fare per migliorare, è bene dare segnali per individuare le difficoltà, sapere quali strategie adottare e verificare l'efficacia di ciò che mettono in atto. Lo studente dovrebbe ricevere dall'insegnante un "feedback" immediato e puntuale ed essere aiutato a riflettere sulla sua situazione; dovrebbe trovare normale discutere obiettivi e verificare strategie con l'insegnante, ma anche discutere liberamente con i compagni su ciò che è efficace senza timore di vergognarsi o di perdere la stima. Anche gli adulti e i professionisti discutono con colleghi difficoltà e strumenti per superarle.

Quello che è necessario è la cultura del successo, sostenuta da una convinzione che tutti possono riuscire, che il successo non è per pochi eletti e fortunati, e applicare forme e strategie di valutazione che portino a considerare la valutazione come parte del proprio processo di apprendimento più che un temuto intervento estrinseco dell'insegnante.

3) *Chiarificare e condividere le finalità dell'apprendimento all'inizio di ogni unità di apprendimento e di ogni lezione.*

Sebbene ciò sembri ovvio, spesso ciò non è scontato nel processo di apprendimento dello studente. Gli studenti apprendono un argomento di storia o di geografia, di grammatica o di matematica, una strategia o una procedura, ma non sanno "dove" vadano a finire detti apprendimenti, quale tratto di strada essi esprimano. Gli studenti apprendono, ma non hanno chiaro il punto di arrivo: gli apprendimenti si concatenano per associazione o per vicinanza, ma non hanno una prospettiva chiara. "Se gli studenti non comprendono gli obiettivi e non possono valutare quello di cui hanno bisogno per raggiungerli, è molto difficile che raggiungano i risultati di apprendimento desiderati" (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003, p. 49).

Per una valutazione formativa efficace è importante che gli studenti conoscano con chiarezza qual è la competenza finale da raggiungere, e che ogni anche piccolo apprendimento contribuisce al conseguimento dell'obiettivo finale. A seconda degli argomenti o delle situazioni, l'insegnante può iniziare facendo vedere una prestazione finale che essi dovranno saper esprimere. Ad esempio, può essere una composizione scritta esemplare, oppure un prodotto eseguito al computer, la soluzione di un problema significativo, o anche il saper rispondere a una domanda molto ampia e incerta che richiede familiarità di varie conoscenze, o infine saper leggere con chiarezza e precisione un brano e comprenderlo.

Riuscire a rendere chiaro agli studenti "che cosa" si apprenderà, ripetere in ogni lezione ciò che si dovrà imparare, chiedere di ripeterlo con parole proprie, accertarsi che gli studenti comprendano e conoscano i criteri di valutazione e le caratteristiche di un lavoro ben fatto (ad esempio, porre domande come: Da che cosa comprenderemo che abbiamo raggiunto l'obiettivo o che abbiamo appreso), richiedere di discutere esempi che non realizzano i criteri espressi e motivare l'importanza di quello che si apprenderà, sono tutte strategie utilizzabili per comprendere meglio verso dove si è diretti.

Educare gli studenti alla responsabilità del proprio apprendimento richiede non solo rendere chiari gli obiettivi, ma anche trasmettere il messaggio che lungo il processo di apprendimento è necessario monitorare continuamente il proprio percorso e far percepire che la valutazione è parte integrante del processo. In generale questa operazione di monitoraggio richiede di educare gli studenti prima a scoprire quello in cui sono riusciti e poi quello in cui pensano di dover migliorare. A questo scopo l'insegnante può applicare molte strategie.

1) Prima della fine di ogni lezione invitare gli studenti a rispondere ad alcune domande quali: Che cosa hai imparato di nuovo? Che cosa ti sentiresti sicuro di

poter spiegare a un tuo compagno? Che cosa di quanto hai scoperto e conosciuto oggi ti ha procurato molto piacere? Di ciò su cui oggi abbiamo lavorato, che cosa ti è stato più utile per imparare? Che cosa non hai trovato facile capire? Che cosa vorresti comprendere meglio? Che tipo di aiuto ti servirebbe? Su che cosa vorresti porre delle domande?

- 2) Al termine di un breve periodo di lavoro e di apprendimento, chiedere agli studenti di verificarsi su alcune conoscenze. L'insegnante parafrasa un contenuto in poche parole, gli studenti rispondono usando i colori del semaforo per auto-valutarsi: *Verde*: Ho capito bene; *Giallo*: Non completamente chiaro; *Rosso*: Non ho capito.
- 3) Somministrare un questionario sul quale lo studente si auto-valuta su una scala di Chiaro - Non sono sicuro - Non ho capito.
- 4) Al termine di una lezione, di un breve-periodo di spiegazione o di lettura, chiedere agli studenti di scrivere ciò che hanno compreso.
- 5) Su di un foglio chiedere agli studenti di esprimere ciò in cui hanno trovato difficoltà.
- 7) La valutazione tra compagni si presenta tra le strategie più rilevanti ed efficaci . Con essa:
 - Gli studenti si scambiano i lavori fatti, dicono ciò che li ha colpiti, ciò che a loro piaciuto tra quello che hanno fatto fino a quel momento.
 - Prima della fine di ogni lezione gli studenti comunicano a un compagno quello che hanno compreso bene e pongono una domanda su ciò che non hanno compreso. Se il compagno non è in grado di chiarire il dubbio o la "non-comprensione", segnalano la cosa su un foglio all'insegnante.
 - Gli studenti sono invitati ad esaminare il lavoro di un compagno in riferimento ad una rubrica di valutazione o ad una traccia fornita dall'insegnante.
 - Gli studenti usano i colori del semaforo per qualificare il lavoro di un compagno: *Verde*: Avanti! È chiaro, molto bene; *Giallo*: Adagio! Può essere migliorato; *Rosso*: Fermati e correggi!

Queste e altre attività di auto-valutazione tra compagni, oltre a sviluppare una cultura di valutazione in classe, aiutano a chiarificare i criteri di valutazione, educano a riflettere sulla esperienza di apprendimento, scoprendo ciò che si è fatto di buono e ciò che ha bisogno di miglioramento; fanno ricordare e comprendere che cosa è avvenuto, danno un'idea più chiara di ciò che è stato appreso e raggiunto, fanno assumere responsabilità nell'organizzazione del proprio lavoro, memorizzano le attività svolte, consentono di prendere decisioni su azioni da intraprendere e obiettivi immediati da conseguire.²

² L'insegnante deve fare attenzione non solo all'attività di auto-valutazione, ma anche alla tipologia di persone di cui è composta la classe, per evitare che qualche interazione non ottenga il risultato desiderato. Si ricordi che i maschi tendono ad essere più benevoli con se stessi e più esigenti con i loro pari (e un po' anche rudi), le ragazze tendono ad essere più esigenti con se stesse e più comprensive con i loro pari (un po' troppo accondiscendenti).

L'auto-valutazione lungo il processo di apprendimento non manca di avere effetti sull'insegnante: egli diventa più libero nell'osservare e riflettere su ciò che sta avvenendo in classe; durante l'auto-valutazione ha la possibilità di comprendere meglio i bisogni e le difficoltà degli studenti; può intervenire immediatamente per il recupero quando c'è una difficoltà, senza rimandare a quando ormai sarà troppo tardi; ha conoscenza di come stanno procedendo l'apprendimento e il lavoro e può prendere decisioni quali: fermarsi, come procedere, cosa cambiare; in altre parole, conosce meglio i singoli studenti.

7) *Indicare il "punto raggiunto e il progresso successivo"*

La valutazione formativa si colloca in un "processo" di apprendimento, cioè lungo lo svolgersi di un tempo nel quale si compiono operazioni diverse ognuna delle quali richiede una verifica per procedere. Conoscere il tempo in cui compierla non è difficile se l'insegnante si è programmato una serie di attività svolgendo le quali lo studente si avvicina all'obiettivo di apprendimento desiderato. La conclusione di un'attività dovrebbe essere il momento ideale per verificare se l'apprendimento previsto è stato conseguito. La verifica formativa dovrebbe fornire due risposte a due domande: è stato conseguito l'obiettivo o si deve ancora rimanere sull'attività? Quale è l'obiettivo successivo da raggiungere?

A intervalli regolari – di solito alla fine di una unità di lavoro – è utile preparare un commento sulla qualità del risultato per suggerire il miglioramento successivo. Questo funziona per gli studenti come riepilogo del punto in cui si trovano rispetto ai livelli desiderati, ma soprattutto stabilisce una relazione tra il punto di arrivo e la meta successiva. Una varietà di approcci può in questo, essere di aiuto agli studenti, ma è importante:

- Coinvolgere attivamente nel valutare il successo conseguito e individuare gli obiettivi successivi. Individualmente, in coppia o in gruppo, utilizzando criteri stabiliti, gli studenti possono giudicare un lavoro (proprio o anonimo) o una prestazione esemplare (soprattutto se è presente una variazione di qualità) ed esplicitare ciò che vi è di "ben fatto" e "da migliorare". Ciò abilita gli studenti ad analizzare criticamente e oggettivamente il lavoro e li motiva al controllo del proprio progresso. Aiuta anche a conoscere in modo esplicito qual è la differenza in una prestazione tra i diversi livelli di giudizio.
- Presentare al lavoro degli studenti commenti che aiutino a rendersi conto di come progredire ("medaglia e missione"). Ad esempio: "*Fino a... va molto bene. Nella parte successiva devi ordinare meglio le tue idee*"

8) *Fare domande opportune e significative*

Le domande sono un altro strumento efficace e flessibile per la valutazione formativa: da anni è riconosciuta alla domanda un potere particolare nell'apprendimento. È utilizzata per la comprensione, per l'analisi, per la ricerca, per il pensare critico, per la curiosità, per la creatività, per suscitare l'interesse e la motivazione. Nella valutazione formativa le domande possono essere utilizzate per verificare la comprensione della conoscenza, l'abilità di processi o per rilevare capacità metacognitive e il loro buon uso può conseguire cambiamenti rapidi e positivi.

Non basta formulare domande significative e stimolanti. Se esse sono rivolte alla

classe (o anche tra compagni) è importante assicurarsi che tutti prestino attenzione alla domanda e riflettano. È opportuno abituare gli studenti a porre un tempo di riflessione prima di rispondere, e chiedere loro di non alzare la mano per parlare fino a che il tempo di riflessione non sia terminato.

A questo scopo l'insegnante deve curare soprattutto alcuni aspetti e modalità:

- Invitare gli studenti a discutere in coppie o in piccoli gruppi la loro opinione su una domanda o su di un argomento, poi chiedere a qualcuno 'rappresentativo' di condividere l'opinione con il gruppo più ampio (struttura su cui riflettere e poi condividere in coppia),
- Chiedere agli studenti di scrivere la risposta e successivamente leggerne alcune ad alta voce
- Presentare alcune possibili risposte a un problema, poi chiedere di votarle giustificando il proprio giudizio.
- Le domande sono uno strumento di valutazione formativa molto flessibile: l'insegnante può disporre di molte modalità di applicazione, e rendere l'attività anche piacevole e interessante agli studenti. Ad esempio:
 - Far scrivere la comprensione di concetti riguardanti un certo ambito di conoscenza prima e dopo l'istruzione.
 - Chiedere agli studenti di riassumere le idee principali che essi ricavano da una spiegazione, discussione o lettura assegnata.
 - Alla fine di un periodo di insegnamento/apprendimento far svolgere un piccolo problema o porre domande e controllare le risposte.
 - Intervistare gli studenti individualmente o in gruppi, sul come pensano di risolvere qualche problema.
 - Somministrare frequentemente brevi questionari (non lunghi e non frequenti). Un nuovo apprendimento dovrebbe essere verificato trascorsa una settimana anche prima, dalla precedente esposizione.
 - Ad un gruppo di due/tre/quattro proporre di discutere un argomento. Dopo un tempo stabilito, ogni membro del gruppo si trovi in gruppo con membri di altro gruppo. Ognuno abbia un minuto per riassumere la riflessione del proprio gruppo agli altri, ritorni al proprio gruppo (se lo si ritiene necessario, egli prima di tornare al proprio gruppo e riferire, si sottoponga alle domande del gruppo).

Vi sono anche modalità secondo le quali le domande possono essere strutturate per abilitare gli studenti a estendere la loro riflessione ed il loro apprendimento.

Se si vuole che gli studenti si controllino nella comprensione, o se l'insegnante vuole verificare la comprensione degli studenti si formuleranno domande come:

- Prova a descrivere con tue parole _____.
- Che cosa significa _____.
- Prova a spiegare con tue parole in modo più chiaro _____.
- Spiega perché _____ è un'idea importante.
- Spiega perché _____.
- Spiega come _____.

Se si vuole che gli studenti o l'insegnante esprimano una comprensione più

profonda, si definiranno domande che richiedono maggiore elaborazione come:

- Per quali aspetti _____ è simile a _____?
- Quale differenza trovi tra _____ e _____?
- Per quali motivi _____ determina _____?
- Come _____ potrebbe essere applicata a _____?
- In che modo _____ si connette a _____ che già conoscevi?
Che cosa accadrebbe se _____?

Oltre alle strategie di applicazione ed alla tipologia di domande, l'insegnante deve essere attento a creare un clima di sostegno alla domanda stessa. Ad esempio, ponendo una domanda:

- facilitare la risposta, dicendo: *“Penso che per rispondere a questa domanda dovrete pensarci bene. Non mi aspetto che risponciate in modo giusto, ma che ci riflettiate...”*.
- invitare altri a partecipare ad una risposta data. Ad esempio, *“Siete tutti d'accordo? Qualcuno ha da precisare o da aggiungere qualcosa?”*.
- chiedere ottenere “eco” ad una risposta. Ad esempio, *“Sareste d'accordo con una risposta come....?”*.
- togliere la preoccupazione della risposta. Così, *“Rispondi come ti sembra di rispondere. Non preoccuparti che sia giusto o errato....?”*.
- invitare altri a riflettere su di una risposta data. Ad esempio, *“Siete tutti d'accordo? Qualcuno ha da precisare o da aggiungere qualcosa?”*.

La ricerca, la riflessione e le pubblicazioni educative sulla valutazione formativa hanno elaborato ormai moltissime strategie. Se ne possono trovare molte nel volume di Greenstein e di Wiliam, ma anche in internet.

3.3. La valutazione dopo-l'insegnamento

La valutazione dopo-l'insegnamento avviene quando l'insegnante ha terminato di insegnare, nell'unità di apprendimento, tutto quello che doveva essere insegnato. Come già detto in paragrafi precedenti, l'unità di apprendimento ha un contenuto complesso che non può essere racchiuso in una sola esperienza di apprendimento. Per questo la complessità viene frammentata in piccole parti “comprensibili e assimilabili”. Ma la comprensione di un contenuto nella sua complessità non è data dalla comprensione delle singole parti: per questo, prima di verificare l'apprendimento l'insegnante provoca, stimola o controlla l'integrazione delle conoscenze dello studente. La verifica dopo-l'insegnamento, in quanto verifica formativa, ha lo scopo di controllare se “tutti” gli studenti sono pronti o se qualcuno ha ancora bisogno di una puntualizzazione per essere pronto alla prova che testificherà l'apprendimento.

4. LA VALUTAZIONE *DELL'*APPRENDIMENTO O SOMMATIVA

Quando l'insegnante è sufficientemente sicuro che tutti gli studenti della classe hanno raggiunto la comprensione dei contenuti e praticato le abilità richieste dalla competenza, somministra la prestazione che dovrebbe verificare l'apprendimento acquisito. Il documento canadese citato sopra così definisce questo momento:

“La valutazione *dell'*apprendimento si riferisce a strategie progettate per confermare cosa gli studenti sanno, dimostrano se hanno o no raggiunto i risultati richiesti dal curriculum oppure gli obiettivi dei loro programmi individualizzati, o per certificare la competenza e prendere decisioni sui programmi futuri degli studenti o del loro collocamento. È progettata per fornire prova del successo ai genitori, ad altri educatori, agli stessi studenti e, talvolta, a gruppi esterni (ad es. datori di lavoro, altre istituzioni educative).

La valutazione *dell'*apprendimento è quella che diventa pubblica e si traduce in dichiarazioni o simboli su come stanno imparando gli studenti. Spesso contribuisce a decisioni cruciali che influenzeranno il futuro degli studenti stessi. È importante, quindi, che la logica sottostante e la misurazione della valutazione dell'apprendimento sia credibile e difendibile” (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006, p.55)

Come si può comprendere da questa breve definizione, le valutazioni *dell'*apprendimento sono diverse possono essere fatte alla fine dell'unità di apprendimento, alla fine di un trimestre, o quadrimestre o alla fine anno o alla fine di un curriculum. L'affrontarle tutte richiederebbe più spazio di quello disponibile, perciò ci fermeremo alla valutazione che si compie alla fine di una unità di apprendimento.

La realizzazione di questo compito potrebbe sembrare semplice, ma il suo svolgimento richiede molte attenzioni: il contesto e il clima nei quali si compie la prestazione, gli obiettivi, la somministrazione della prestazione stessa, la modalità di raccogliere informazioni, i criteri di giudizio, il giudizio di valutazione.

La prestazione di fine unità di apprendimento non deve giungere inaspettata, all'improvviso: non deve essere interpretata come castigo e come momento sovraccaricato di importanza; queste condizioni creano ansia e mettono in pericolo la prestazione. È certamente possibile raggiungere questo risultato se la valutazione è preceduta da altri tipi di valutazione sopra descritti.

Il suo obiettivo, oltre a indicare l'apprendimento acquisito, vuole anche segnalare l'attuale discrepanza tra la prestazione espressa e quella desiderata; ridurre il “peso cognitivo” successivo dello studente perché egli non si concentri più su ciò che sa fare bene, ma su ciò che ancora non sa fare bene; e inoltre fornire informazioni che possono essere utilizzate per correggere strategie inappropriate per il compito, correggere errori procedurali o fraintendimenti.

Il compito di prestazione deve essere preparato con cura:

- 1) Dovrebbe essere realizzato “prima” dell'inizio dell'unità perché rappresenta il punto di arrivo dell'insegnamento. (“Lo studente dimostrerà la competenza conseguita eseguendo la prestazione richiesta...”). Il compito guida l'insegnante nel

- suo insegnamento.
- 2) La prestazione dovrebbe essere un compito di transfer, cioè richiedere di applicare e trasferire quello che si sa nel nuovo contesto.
 - 3) La prestazione dovrebbe essere contestualizzata nel mondo reale pur non essendo necessariamente reale.
 - 4) Se deve valutare una competenza, deve contenere l'uso di abilità proprie della competenza. Se questo non fosse esplicito e chiaro all'insegnante, il compito potrebbe non consentire di trovare nella sua esecuzione gli elementi di forza e di debolezza della competenza conseguita.
 - 5) Se la prestazione intende verificare miglioramento o peggioramento rispetto al livello di competenza precedentemente conseguito, in essa si devono trovare le stesse dimensioni (cioè, le abilità caratterizzanti) con le quali la competenza è stata descritta.
 - 6) Se deve valutare la competenza individualmente raggiunta, anche la prestazione dovrà essere eseguita in modo individuale e non di gruppo. L'esecuzione "in gruppo" impedirebbe di verificare quello che uno studente sa fare senza l'aiuto di un altro.
 - 7) Dato il rapporto che vi è tra conoscenze e abilità, se l'insegnante sa che degli studenti non posseggono le conoscenze necessarie per esprimere la competenza, egli dovrà insistere sull'acquisizione della comprensione delle conoscenze. In caso diverso, comprende già in anticipo che la prestazione sarà negativa.

In seguito anche ai risultati evidenti della ricerca sperimentale, sappiamo che lo studente a conoscenza dei criteri di valutazione esegue la prestazione meglio di quello che non conosce secondo quali criteri sarà valutato. Per questo la somministrazione della prestazione dovrebbe essere accompagnata dai criteri di valutazione: essi consentirebbero anche allo studente una auto-valutazione della propria prestazione.

Alla consegna del compito eseguito, accompagnato da una propria auto-valutazione, segue il giudizio dell'insegnante. Il feedback è una informazione comunicata allo studente con l'intenzione di modificare la sua riflessione o il suo comportamento col fine di migliorare l'apprendimento. È importante fornire un "feedback" immediato, chiaro, descrittivo, fondato su criteri (Shute, 2008). Può essere dato in svariate forme: per mezzo di un voto, un commento generale o specifico per la prestazione dello studente, un consiglio o un invito a correggere, un segnale (una crocetta, una sottolineatura, un segno convenzionale): deve indicare dove sono stati commessi errori, la correzione deve essere posta sul luogo dell'errore, e altro ancora. Scopo principale è quello di accrescere la conoscenza, le abilità e la comprensione in qualche area di contenuto o le abilità generali (come, lo scrivere, il comunicare oralmente, la soluzione di problemi). La forma consigliata oggi è l'uso della rubrica, che a nostro parere, per osservare tutte le richieste di una valutazione del miglioramento della competenza dovrebbe essere del tipo analitico-generica e personale. La forma analitica consente di essere precisi nella valutazione delle singole abilità che compongono

la competenza e generica perché si riferisce a dimensioni che rimangono costanti nella competenza e per ogni tipo di prestazione.

Anche la forma comunicativa è importante. Nella meta-analisi di Kluger e DeNisi (1996; si veda anche Hattie & Gan, 2011) si precisa che vi sono dei modi assolutamente da evitare. Sono negativi i giudizi riferiti alla persona o dati senza l'accompagnamento delle motivazioni sulle quali poggiano. Più efficaci sono quelli che pongono l'attenzione al processo svolto o alla metacognizione, e di questi il secondo è il migliore e più efficace.

Vari autori e ricercatori sottolineano la *problematicità dell'uso dei voti* nella valutazione formativa. Black, Harrison, Lee, Marshall, e Wiliam (2003), sulla base di ricerche della Butler e di altri (Butler, 1987, 1988; Butler & Nisan (1986) sottolineano che:

“In generale, il feedback dato nella forma di ricompensa o di un voto, coinvolge l'io piuttosto che il compito stesso, cioè spinge gli studenti a confrontarsi e a concentrarsi sulla propria immagine e sul proprio status più che a riflettere sul proprio lavoro e sul relativo miglioramento. Il feedback trasmesso con voti concentra l'attenzione degli studenti sulle proprie 'abilità' più che sull'importanza dello sforzo, cosa che danneggerebbe la stima di sé presso i più deboli. Se indica ciò che deve essere fatto, può incoraggiare l'apprendimento sia direttamente attraverso lo sforzo che ne può derivare, sia indirettamente, sostenendo la motivazione ad impegnarsi. Una cultura del successo dovrebbe essere promossa in modo che tutti gli studenti possano aver successo, costruendo sulla loro prestazione precedente piuttosto che sul confronto con altri. Questa cultura viene promossa informando gli studenti sui loro punti di forza e di debolezza dimostrati nel lavoro, e proponendo feedback sui quali dovrebbero svilupparsi i loro passi successivi” (p. 46).

5. LA VALUTAZIONE *COME* APPRENDIMENTO

Questo è ciò che si raggiunge dopo la prestazione conclusiva di tutto il processo di apprendimento. È infatti possibile che una prestazione, pur essendo sufficiente, non sia perfetta e abbia bisogno miglioramenti. La valutazione *come* apprendimento riguarda il momento di riflessione che lo studente fa sulla prova eseguita per trarre informazioni su quello che gli rimane da apprendere e su come migliorare. Nel modo ottimale questo si ottiene nello studente che può osservare quello che ha fatto, la prestazione svolta nel modo corretto e il giudizio di auto-valutazione e di valutazione dell'insegnante. Dal confronto, egli scopre quello che ci si aspettava, quello che è riuscito a fare e la descrizione del divario: può scoprire anche dove si trova, che cosa deve fare per migliorare e come può superare la differenza.

6. CONCLUSIONE

La valutazione è un aspetto dell'attività didattica che si presta a molti usi e applicazioni: può punire, controllare, mantenere l'impegno, migliorare l'apprendimento, verificare l'insegnamento, stimolare gli studenti, preparare e fondare la valutazione di fine d'anno,... Anche se si presta a molti usi e applicazioni, non tutti sono accettabili.

Le varie tipologie di valutazioni non solo richiedono una elevata professionalità da parte dell'insegnante, ma anche una diversificazione del modo di applicarla ed una cultura della valutazione, diversa dalla semplice verifica tradizionale dell'apprendimento. Questa valutazione ha come primo destinatario ogni studente, si pone a conclusione del suo processo di apprendimento: dalla valutazione ciascun studente deve trarre informazioni per migliorare il suo apprendimento. L'insegnante verifica l'efficacia del suo insegnamento, dalla valutazione trae indicazioni per il suo insegnamento, guida ed educa lo studente ad auto-valutarsi. Altre funzioni, come il servirsi di essa per stimolare l'impegno e punire, per creare dei confronti, per svolgere un atto burocratico... dovrebbero essere evitati, e ad ogni modo non costituire lo scopo e la sua finalità.

Per renderla adatta a svolgere le molte funzioni che ad essa oggi vengono attribuite, è importante distinguerne tre tipi che corrispondono anche a tre momenti diversi del processo: la valutazione *per* l'apprendimento o formativa, la valutazione *dell'*apprendimento o sommativa, la valutazione *come* apprendimento.

La *valutazione formativa*, ossia formazione continua o *per* l'apprendimento, è quella che l'insegnante compie "durante" il processo di apprendimento. Il suo fondamento risiede nella complessità e nel prolungarsi di un processo di apprendimento che non avviene in un solo istante. Complessità e costruzione progressiva richiedono un controllo continuo del miglioramento conseguito e di quello da conseguire.

La *valutazione sommativa* o *dell'*apprendimento rappresenta il momento finale del processo. Si pone al suo termine e informa singoli studenti e insegnante se gli obiettivi previsti sono stati raggiunti. È di solito formale: avviene di frequente al termine di unità di apprendimento, riassume quanto raggiunto fino a quel determinato momento. È spesso organizzata attorno a temi o progetti estesi: i relativi giudizi sono fondati su prestazioni dello studente in compiti, la valutazione dei quali coglie una comprensione significativa. Ha un valore sommativo perché mostra come lo studente progredisce verso gli obiettivi di apprendimento; ma ha anche un valore formativo perché fornisce informazioni relative ad una pianificazione successiva. A seconda della prospettiva che si assume, può essere considerata formativa anche quella di fine trimestre o di quadrimestre o di fine d'anno. Da questo punto di vista le valutazioni che la precedono possono considerarsi "formative".

La valutazione *come* apprendimento avviene attraverso la riflessione che inse-

gnante e studente fanno *dopo* che la valutazione è stata realizzata. Avviene regolarmente, in modo formale o informale (attraverso il feedback di un compagno o di un'autovalutazione formale) e aiuta gli studenti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento precedente e futuro. Sviluppa, in particolare, la metacognizione, poiché coinvolge gli studenti nella comprensione dell'apprendimento che ci si aspetta da loro, invita a stabilire e a monitorare i propri obiettivi di apprendimento e sviluppa strategie di lavoro per il loro conseguimento. Poiché aiuta a sviluppare apprendimento, può essere considerata anche valutazione formativa).

Diversamente da quello che credono molti insegnanti la valutazione personalizzata deve adattare l'insegnamento alle difficoltà e al processo di apprendimento di ogni studente e, in questo modo, far sì che ogni studente possa raggiungere l'obiettivo di un apprendimento valido per tutti.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. Academic self-Assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (September, 2004). Working inside black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 9-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-73.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College, London.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998c). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Assessment Reform Group, School of Education, University of Cambridge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of Educational Research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Bransford, J., Brown, A.L., Cocking, R.R., Donovan, M.S. & Pellegrino, J.W. (2000) (Eds.). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Expanded Edition, National Research Council, National Academy Press, Washington [trad. it. (2019). *Come apprendiamo: Vol. I: Cervello, mente, esperienza e scuola*. Roma: LAS].
- Brookhart, S.M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429-458.
- Brookhart, S.M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). New York: Teachers College Press.
- 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, 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, 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, 210-217.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (1996), *Handbook of research for educational communications and technology. A project of the association for educational communicational and technology* (pp. 170-198). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L., & McCloskey, L. (2008). Assessment for learning around the world. What would it mean to be internationally competitive. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 263-272.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Experts in assessment series*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based n feedback. In R.E. Mayer, & P.A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and Instruction* (pp. 249-2721). New York, NJ: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Hockett, J.A., & Doubet, K.J. (2014). Turning on the lights: What pre-assessment can do. *Educational Leadership*. 71(4), 50-54.
- Jonassen, D. Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. In T. M. Duffy, J. Lowyck, & D. H. Jonassen (1993). *Designing environments for constructive learning*, (pp. 292-313). Berlin: Springer-Verlag.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind. Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Winnipeg, MB: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). *How people learn, Volume II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: The National Academies Press [trad. it. (2019). *Come apprendiamo: Vol. I: Discenti, contesti e culture*. Roma: LAS].
- Office of Learning and Teaching. *Current perspectives on assessment* (Scaricato dal sito web il 2 gennaio 2013). <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public...>
- Perkins, D. (2004). Knowledge alive. *Educational Leadership*, 62, 14-18.

- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- Shepard, L.A. (2007). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B. Gordon, E. Gutierrez, C. & Pacheco, A. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Tomlinson, C.A., (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and Understanding by Design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A., & Javrus, E.L. (2012). Teach up: Create a classroom that works for all students. *Educational Leadership*, 69(5), 28-33.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree,