

La valutazione per l'apprendimento: una strategia virtuosa

di

Alessandra Cenerini

1999: Valutazione per l'apprendimento

Il 1999 ha segnato, in Inghilterra, una svolta importante nella valutazione: l'affermazione della *valutazione per l'apprendimento*. Una reazione alla sbornia dei test nazionali standardizzati, massicciamente introdotti dalla riforma del 1988, nei 4 Key stages (livelli chiave) a 7, 11, 14,16 anni, e gestiti esternamente alle scuole, attraverso apposite agenzie.

Il concetto e il termine di "*valutazione per l'apprendimento*" viene ufficialmente assunto dal Gruppo per la riforma della valutazione (*Assessment Reform Group*), che nel 1999 pubblica *Assessment for learning: beyond the black box*¹ (*Valutazione per l'apprendimento: oltre la scatola nera*). Un pamphlet che rappresenta la traduzione pratica delle linee già tracciate dalla corposa ricerca di Paul Black e Dylan Wiliam, divulgata nel libretto *Inside the Black Box* (*Dentro la scatola nera*) (1998)².

La valutazione per l'apprendimento costituisce, a detta degli stessi autori, un passo avanti rispetto allo stesso concetto di "valutazione formativa", considerato troppo generico.

La parte conclusiva del pamphlet sintetizza così i tratti fondamentali della *valutazione per l'apprendimento*:

1. è incorporata nella "visione" dell'insegnamento e dell'apprendimento di cui è parte essenziale
2. richiede di condividere con gli studenti i traguardi che si vogliono raggiungere
3. aiuta gli studenti a conoscere e riconoscere gli standard a cui mirano
4. coinvolge gli studenti in forme di autovalutazione
5. fornisce agli studenti i necessari *feedback* per individuare quali sono i passi successivi da fare e come farli
6. coinvolge sia gli insegnanti che gli studenti nell'analisi dei dati della valutazione e nella riflessione su di essi.
7. è sostenuta dalla convinzione che ciascuno studente può migliorare

La valutazione per l'apprendimento più in dettaglio

Un'analisi più accurata chiarisce i seguenti punti:

1. La *valutazione per l'apprendimento* **non segue l'insegnamento** e l'apprendimento, secondo il più riduttivo concetto di valutazione, ma ne è componente quotidiana ed intrinseca. Gran parte di quello che docenti e studenti svolgono in classe può essere definito come "valutazione". Un'adeguata osservazione e una corretta interpretazione di ciò che gli alunni fanno e dicono, un'attenta analisi dei loro interessi e delle loro abilità, la conoscenza delle loro situazioni scolastiche pregresse, del loro ambiente familiare e di

¹ Assessment Reform Group (1999), *Assessment for learning: beyond the black box*, Cambridge, School of Education University of Cambridge.

² Black, P, Wiliam, D. (1998), *Inside the black box*, London, School of Education, King's College.

quello socio-economico da cui provengono forniscono giudizi che sono determinanti per indirizzare e riadattare l'insegnamento/apprendimento. Un'attività che coinvolge quotidianamente insegnanti e studenti nella riflessione, nel dialogo, nell'assunzione delle decisioni. Una valutazione che prende avvio dal momento stesso della progettazione delle lezioni quando gli insegnanti si sforzano di prevedere quali concetti e attività gli studenti troveranno problematici. Un'interiorizzazione dei traguardi di apprendimento che determina costanti adattamenti nel modo di insegnare e in quello di imparare, ponendoli in permanente divenire.

2. La valutazione per l'apprendimento è collegata in maniera inscindibile con l'**autovalutazione** da parte degli studenti, una pratica che tende a metterli in grado di analizzare il progredire del proprio apprendere e assumersene la responsabilità. Una pratica di fondamentale importanza, ma tutt'altro che diffusa nelle scuole. Ciò che continua ad ostacolarne lo sviluppo non va ricercato nell'inaffidabilità dei ragazzi nel giudicare il proprio lavoro (sono spesso fin troppo duri con se stessi), ma piuttosto nella loro difficoltà ad avere un quadro sufficientemente chiaro degli obiettivi che devono raggiungere. Può apparire sorprendente, ma molti studenti non hanno alcuna consapevolezza del perché studiano certe discipline e certi argomenti, e sembrano avere fatto l'abitudine ad un insegnamento che a loro appare come una sequenza di esercizi frammentari, non collegati da nessuna finalità e logica d'insieme. La percezione chiara delle mete da raggiungere è invece condizione necessaria e indispensabile per realizzare forme efficaci di autovalutazione dei singoli e di **valutazione fra pari**.
3. Un altro elemento fondamentale è il costante **feedback**, che deve essere dato agli alunni e che deve essere *descrittivo non valutativo*. Il *feedback* dovrebbe sempre contenere **tre elementi chiave**:
 - a) la **chiarificazione del traguardo** da raggiungere,
 - b) la **conoscenza-condivisione del livello di apprendimento raggiunto**,
 - c) la spiegazione di **come poter colmare il divario** tra questi due punti. Tutti gli studenti, in particolare quelli con difficoltà, sanno accettare anche le valutazioni negative a condizione che si diano loro elementi per capire chiaramente carenze ed errori e si dica loro cosa devono fare per migliorare. Occorre anche che i messaggi dell'insegnante non sottintendano giudizi negativi sulle loro abilità, non enfatizzino il confronto con gli altri compagni e non sollecitino la competizione. In sintesi il *feedback* che si dà ad ogni studente dovrebbe analizzare le specifiche qualità del suo lavoro, contenere consigli su cosa fare per migliorare. **I commenti** per essere costruttivi ai fini dell'apprendimento e della motivazione devono infatti concentrarsi **sul lavoro non sulla persona**.
4. Infine la valutazione per l'apprendimento si fonda sul "principio guida" di tutto l'insegnamento: **la convinzione che tutti gli allievi possono imparare**. Se non si condivide una visione dell'insegnamento come attività finalizzata a rendere la conoscenza accessibile ad ogni allievo, pur in presenza di attitudini e intelligenze diverse, non è possibile gestire la valutazione per l'apprendimento. La riuscita degli allievi dipende in grande misura dalla fiducia che gli insegnanti hanno nella dignità, nel valore e nelle potenzialità che ci sono in ciascun ragazzo, dal rispetto delle diversità, dal riconoscimento della profonda incidenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima dei ragazzi le quali, a loro volta, esercitano un'influenza cruciale sull'apprendimento.

Una strada in salita

La strada da percorrere per realizzare nelle scuole questo tipo di valutazione è tutt'altro che spianata. Anche le valutazioni più coscienti degli insegnanti sono il più delle volte incapaci di rappresentare una guida per il miglioramento. E se gli insegnanti non negano quasi mai un'adesione formale alla valutazione formativa, ampiamente promossa dalla letteratura professionale, il più delle volte la vivono come una pratica irrealistica nell'attuale contesto educativo. Ci sono grandi difficoltà sia interne alla professione docente che esterne per realizzare questo tipo di valutazione, come hanno dimostrato le numerose ricerche raccolte da

P. Black e D. Wiliam per la stesura del citato studio "Inside the black box", nonostante le stesse ricerche abbiano provato che le pratiche che si richiamano alla *valutazione per l'apprendimento* producono miglioramenti significativi e spesso sostanziali nell'apprendimento, sia che si tratti di bambini delle scuole elementari o di studenti delle superiori, sia che riguardino discipline diverse o Paesi diversi.

Ma quali sono i **maggiori ostacoli** alla diffusione di questa pratica?

Proveremo a descriverne alcuni, confrontandoli con quanto potrebbe fare la *valutazione per l'apprendimento*.

- **Valutare significa ancora nella grandissima maggioranza dei casi assegnare voti** o giudizi che hanno come primo scopo la compilazione delle pagelle. La funzione selettiva rimane prioritaria e i metodi usati portano al costante confronto fra gli alunni. Un'impostazione in cui è del tutto sottostimata la finalità del miglioramento dell'apprendimento. Le ricerche hanno dimostrato che quando le valutazioni si riducono a voti e classifiche, l'apprendimento non ne trae alcun beneficio. **La valutazione per l'apprendimento dà invece indicazioni precise dei punti di forza e di debolezza di ciascuno studente, di come rafforzare i primi e superare i secondi**, preferibilmente senza che le sue prestazioni siano "marchiate" dal voto, senza che siano accentuati i confronti con chi va meglio, perché questi comportamenti non motivano gli studenti a impegnarsi di più, ma possono al contrario creare frustrazione e abbandono.
- **Le attuali prove di verifica incoraggiano il più delle volte un apprendimento meccanico e ripetitivo.** Anche quando gli insegnanti affermano di volere sviluppare nei loro studenti la capacità di capire, nella maggioranza dei casi formulano verifiche, orali o scritte, per le quali si aspettano risposte che riproducano esattamente ciò che hanno insegnato. Questo significa indirizzare lo studente verso la risposta attesa, inibendo a priori qualsiasi tentativo di elaborazione autonoma e magari non ortodossa. Col tempo i ragazzi raccolgono il messaggio: non si richiede loro di costruire propri ragionamenti, ma semplicemente di studiare o indovinare quello che gli insegnanti si aspettano da loro. Quali le alternative? Come dovrebbe essere impostata una valutazione che intende sollecitare e verificare la "comprensione"? Intanto cosa significa *capire*? Dice H. Gardner³ : "Per me significa partire da qualcosa che si è imparato, una competenza, una conoscenza, un concetto, e saperlo applicare adeguatamente in una situazione nuova. Raramente chiediamo agli studenti di farlo. La scoperta più interessante della scienza cognitiva nei confronti dell'istruzione è stata quella di avere verificato che quando chiediamo anche ai migliori studenti delle migliori scuole di utilizzare le conoscenze in una situazione nuova, normalmente non sanno farlo". Ciò che occorre, dunque, è dare agli studenti molte opportunità di eseguire e trasferire in altre situazioni ciò che hanno capito. Continua Howard Gardner: "Si dovrebbe chiedere agli studenti di fornire dimostrazioni pratiche di quanto hanno capito. Si dovrebbe dare loro del materiale che non hanno mai incontrato prima, e chiedere di darvi un senso: "Avete studiato l'Olocausto? Bene, vi racconterò della Bosnia, o di che cosa è successo in Armenia nella prima guerra mondiale. E voglio che voi ne parliate, o ne scriviate, o le rappresentiate. Dovete aiutarmi a capire che cosa è successo e dirmi in che modo ciò che è avvenuto in Bosnia o in Armenia è simile o diverso da ciò che avvenne in Germania. Estendete il vostro pensiero. Usate le vostre conoscenze in una situazione nuova." "Avete studiato l'evoluzione? Vi dirò qualcosa della realtà virtuale, se siete interessati a questo argomento, e vi chiederò di ragionare sui virus dei computer." "Avete letto un'opera di George Eliot? Vi darò un libro di Jane Austen: non mi interessa quale, è del tutto irrilevante, e dovrete parlarne".

³ Howard Gardner, *Truth, beauty, and goodness: Education for all human beings*-A talk with Howard Gardner by John Brockman- 2002 versione italiana sul sito Adi <http://www.indire.it/adi/Saperi/Gardner.htm>

- **Le valutazioni sono tuttora condizionate dalle convinzioni che la maggioranza degli insegnanti continuano ad avere del concetto di intelligenza**, e quindi delle capacità e delle modalità dei loro studenti di apprendere. Pochi passi in avanti sono stati fatti a livello di massa rispetto al concetto di intelligenza intesa come entità singola, magari rappresentabile da un singolo numero, l'IQ, il quoziente d'intelligenza, messo a punto agli inizi del Novecento. Una concezione che ha diretta influenza sull'insegnamento e sulla valutazione, poiché induce a sottostimare le differenze e le possibilità di incrementare intelligenze diverse in modi diversi.

Fare leva sulla molteplicità delle "intelligenze"

Una *valutazione per l'apprendimento* non può prescindere dalle conquiste delle scienze cognitive, dalla conoscenza dei modi di apprendere e dalle modificazioni del concetto di intelligenza. Molti passi avanti sono stati fatti in quest'ultimo campo, che qui cercheremo di sintetizzare ricorrendo ad uno schema propostoci da H.Gardner⁴.

- ✓ **Le intelligenze multiple.** In anni recenti un certo numero di ricercatori, soprattutto grazie alle scoperte fatte nel campo dell'intelligenza artificiale, della psicologia dello sviluppo e della neurologia, hanno avanzato l'idea che la mente consista di parecchi moduli indipendenti o "intelligenze". Howard Gardner ne ha classificate otto (linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporeo-chinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica). L'insegnamento/apprendimento dovrebbe valorizzare le specifiche intelligenze di ciascuno, le quali non rappresentano solo campi diversi, ma anche modalità diverse di apprendere, con inevitabili ricadute sulla valutazione.
- ✓ **L'intelligenza contestualizzata.** La consapevolezza da tempo acquisita che l'intelligenza si sviluppa attraverso un'interazione costante tra i fattori biologici predisponenti e le opportunità di apprendere offerte dal contesto culturale ha come conseguenza che l'apprendimento non può essere valutato con precisione se viene considerato in modo separato dagli specifici contesti nel quale un individuo vive, studia o gioca, e in modo indipendente rispetto alle opportunità e ai valori che quei contesti offrono. Esemplifica Howard Gardner, con la capacità divulgativa che gli è propria: "*Bobby Fischer avrebbe potuto avere in sé la potenzialità per diventare un grande giocatore di scacchi, ma se fosse vissuto in una civiltà senza scacchi, quella potenzialità non si sarebbe mai manifestata*". Con il suo gruppo ha quindi tentato di dare vita a un progetto di curricolo e di valutazione rivolto ai bambini, che riflettesse questo punto di vista: il *Progetto Spectrum*. Inizialmente hanno approntato un progetto per determinare quali tipi di intelligenza i bambini dimostravano di possedere, ma si sono ben presto resi conto che le intelligenze non potevano essere individuate in astratto. Hanno allora cercato di creare ambienti nuovi, contesti nuovi, più simili a "musei" per bambini che alle tradizionali aule scolastiche, nei quali le predisposizioni intellettuali di ciascuno avevano la possibilità di manifestarsi e di sperimentarsi. Solo a quel punto, sostiene Gardner, è stato possibile realizzare una valutazione in qualche modo significativa, perché si sono creati i contesti nei quali i vari tipi di intelligenza potevano esprimersi e svilupparsi.
- ✓ **L'intelligenza distribuita.** Unitamente alla considerazione della "*contestualizzazione*" dell'intelligenza si è sviluppata la consapevolezza che parti significative dell'intelligenza sono "*distribuite*". L'intuizione fondamentale in questo caso è che non tutta l'intelligenza si trova nella nostra testa, ma risiede anche nel contesto generale entro cui viviamo. Molta dell'"intelligenza" utilizzata tutti i giorni risiede nelle risorse umane e materiali con le quali svolgiamo la nostra attività, e dalle quali inevitabilmente dipendiamo per svolgere il nostro

⁴ Howard Gardner, *Intelligence in seven steps*, 1990 versione italiana sul sito Adi <http://ospitiweb.indire.it/adi/Saperi/Gardner.htm>

lavoro. Generalmente queste risorse sono materiali, libri, agende, file di computer e cose di questo genere. Ma non è tutto, è altrettanto importante considerare come parti della nostra "intelligenza distribuita" anche le risorse umane, altri individui. La maggior parte di chi lavora non fa esclusivamente riferimento alle proprie competenze e alla propria capacità di capire, ma si rivolge regolarmente anche ad altre persone nel proprio ambiente di lavoro, con le quali interagisce costantemente. Di rado un solo individuo possiede tutte le conoscenze necessarie; molto più frequentemente, queste sono "distribuite" fra i diversi membri di un ufficio, di un luogo di lavoro ecc... Se questo è vero, anche l'attività educativa dovrebbe tenerne conto. Dice sempre Gardner che il suo gruppo ha tentato di indagare la possibilità di utilizzare l'aspetto della "distribuzione" dell'intelligenza attraverso due progetti: "Arts Propel" e "Key School". In *Arts Propel*, un progetto cooperativo per la valutazione delle arti e delle scienze umane, è stato chiesto agli studenti di tenere dettagliati "processfolios"- una sorta di portfolio di "processo", con le documentazioni complete del loro progredire nel progetto, dalla progettazione iniziale, schizzi provvisori e bozze, via via fino ai piani definitivi che risulteranno dalla realizzazione completa del progetto stesso. Questo nella convinzione che l'apprendimento degli studenti venga significativamente valorizzato quando possono avere un riscontro progressivo e continuativo dei tentativi che sono venuti via via facendo, e che sono raccolti nei loro "processfolios", che costituiscono una documentazione in permanente evoluzione. Nell'altro progetto, la *Key School*, una scuola elementare di Indianapolis, ogni giorno i bambini sono immersi in contesti che alimentano i diversi tipi di intelligenza. In questa scuola pubblica sperimentale, gli alunni realizzano ogni anno, all'interno del loro curriculum e come parte integrante di esso, tre progetti su di un tema. L'interesse su cui si concentra la ricerca è quello di sviluppare metodi mediante i quali potere valutare i progetti in modo equo e che tengano conto delle diverse componenti. Ad esempio, parte della valutazione è centrata sui modi in cui si sviluppa la partecipazione cooperativa al progetto: le risorse umane e materiali coinvolte nella preparazione del progetto, l'aiuto dato da altri nella presentazione del progetto, e le reazioni sia dei compagni che degli esperti nei confronti del progetto finale. Questa presenza di elementi "extra- individuo" deliberatamente inclusi nelle valutazioni, ha lo scopo preciso di far capire alla comunità l'importanza degli "aspetti distribuiti dell'intelligenza". Allo stesso tempo si vuole contestare l'idea, assolutamente maggioritaria, secondo cui tutto l'apprendimento deve esistere entro il solo cervello, sia che "quel cervello" sia a casa, a scuola o nel posto di lavoro. Con ciò non si intende negare che ci sono individui con capacità di trattamento delle informazioni superiori ad altri (memorizzazione, verbalizzazione, deduzioni logiche, ecc...), si vuole invece affermare l'esigenza di sviluppare in tutti la capacità di ricercare informazioni e di utilizzarle per apprendere e produrre nuove conoscenze.

- ✓ **Alimentare l'intelligenza.** Anche se i nostri tentativi di capire l'intelligenza stanno facendo enormi passi in avanti, non si sa ancora abbastanza sui modi per alimentarla e favorirla, sia che la si consideri in modo unitario o in termini plurali, sia che la si pensi centrata sull'individuo o in forme "contestualizzate" e "distribuite". Eppure tutti gli sforzi che vengono compiuti per capire che cosa è l'intelligenza, dice Gardner, avranno davvero senso per l'educazione, quando si riuscirà a dimostrare che l'intelligenza può essere alimentata e favorita da particolari contesti educativi, da specifiche strategie pedagogiche. Oggi per esempio si sa che gli apprendimenti, di qualsiasi tipo essi siano, se non sono allenati, ossia alimentati, si perdono, come è stato dimostrato dall'indagine IALS, *International Adult Literacy Survey* (Indagine internazionale sulla *literacy*⁵ degli adulti). Questa consapevolezza dovrebbe indurre i centri di ricerca a predisporre valutazioni lungo tutto l'arco della vita per capire come evolvono gli

⁵ con il termine *literacy* s'intende "la capacità di capire e impiegare le informazioni scritte nelle attività quotidiane, a casa, nel lavoro e nella comunità, per raggiungere propri traguardi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità"

apprendimenti e per individuare le fasi critiche oppure i tipi di apprendimento più fragili, quelli che si perdono se non sono utilizzati.

- ✓ **Umanizzare l'intelligenza.** Capire che cosa è l'intelligenza - e persino sapere come meglio svilupparla - non è sufficiente, conclude nel suo breve saggio H. Gardner. Qualsiasi capacità umana può essere usata per il bene o per il male; e fa parte della nostra responsabilità di esseri umani, che viviamo insieme su questo singolo travagliato pianeta, cercare di usare le nostre competenze, le nostre intelligenze in modi che siano moralmente responsabili. Con questo non si vuole fare ricadere questo compito sulle spalle della scuola e degli insegnanti, ma non si può nemmeno semplicemente ignorare questa responsabilità, passandola *tout court* ad altri. L'essere umano è qualcosa di più delle sue capacità intellettuali. Forse più dell'intelligenza, rivestono importanza cruciale nel firmamento umano, la motivazione, la personalità, le emozioni e la volontà. Se vogliamo tentare di fare emergere un quadro completo nel quale collocare l'educazione degli esseri umani, dovremo integrare le nostre indagini sulla conoscenza con uguali indagini su questi altri aspetti, anche per meglio individuare quali possono essere in questa prospettiva le responsabilità della scuola e degli insegnanti. Forse da questa attività di sintesi si riuscirà a raggiungere una nuova e diversa concezione dell'istruzione, e, inevitabilmente, una diversa impostazione della valutazione, una diversa consapevolezza del che cosa e del perché valutare.

Valutazione per l'apprendimento e valutazione dell'apprendimento

Sostenere il grande valore della *valutazione per l'apprendimento*, non significa assolutamente negare il valore delle valutazioni di sistema nazionali e internazionali (non si mette cioè in discussione il principio che le scuole autonome debbano rendere conto del loro operato), né contestare i tentativi, appena avviati in Italia, di costruire prove standardizzate che consentano l'equiparazione dei risultati. Non intendiamo cioè mettere in contrapposizione la *valutazione dell'apprendimento* con la *valutazione per l'apprendimento*. Siamo convinti che entrambe le valutazioni siano necessarie. Il problema vero è come farle convivere, impedendo che si contrappongano o che le prime soppiantino o impediscano lo sviluppo delle seconde, come è finora quasi sempre accaduto.

Non va neppure sottovalutato il fatto che in Italia la situazione si presenta profondamente diversa da quella di molti altri Paesi, in particolare dei Paesi anglosassoni, soprattutto degli USA, dove i test standardizzati sono di uso comune e dove in questi ultimi anni sono diventati tanto invasivi da condizionare pesantemente l'insegnamento (*teach to the test*). Nel nostro Paese è tuttora assente una vera cultura della valutazione. Solo nel 2001 ha mosso i primi passi la valutazione di sistema con i Progetti Pilota dell'INValSI, mentre gli insegnanti per parte loro hanno cominciato a cimentarsi con le prove strutturate solo dopo l'introduzione del nuovo esame di stato nella scuola secondaria superiore (Legge 10 dicembre 1997, n. 425). Al di là di queste esperienze le modalità valutative degli insegnanti rimangono nella grande maggioranza dei casi soggettive, discrezionali e non confrontabili. Ciò premesso, si tratta ora di capire quali siano le condizioni perché insieme si sviluppino la *valutazione per l'apprendimento* e le *valutazioni dell'apprendimento* Indichiamo alcuni punti che possono avviare cambiamenti duraturi.

1. **Non tentare di imboccare scorciatoie.** Per non incorrere in immediate delusioni e frustrazioni occorre essere consapevoli che non esistono scorciatoie allo sviluppo e alla diffusione della cultura della valutazione; la *valutazione per l'apprendimento* è un processo complesso e perciò relativamente lento, che richiede un forte sostegno professionale. Occorre pertanto attrezzarsi, senza demordere davanti alle prime inevitabili difficoltà.
2. **Condividere le pratiche esemplari.** Gli insegnanti non sono propensi ad assumere nuove pratiche se di queste vengono loro semplicemente presentati i principi generali, per quanto attraenti essi siano. Quello che serve agli insegnanti è la possibilità di attingere a una varietà di pratiche dal vivo da cui desumere spunti e indicazioni e di identificarsi in alcune situazioni esemplari dalle quali trarre fiducia.

3. **Sostenere la sperimentazioni di piccoli gruppi di scuole.** E' estremamente importante avviare sperimentazioni per gruppi di scuole di diversi ordini e gradi che collaborino fra loro. La sperimentazione dovrebbe riguardare non solo scuole diverse ma anche discipline diverse (la valutazione per la matematica differisce, ad esempio, profondamente da quella per la lingua). Fondamentale è inoltre il tipo di sostegno che viene dato a queste scuole, in particolare agli insegnanti, sia in termini di risorse materiali, sia di consulenze professionali, sia di tempo per progettare e riflettere sull'esperienza via via che questa si sviluppa, e per raccogliere il materiale e sistematizzare le pratiche didattiche al fine della disseminazione dell'esperienza. Per quest'ultimo scopo gli studi video del lavoro in classe sono di estrema importanza.
4. **Approfondire i nessi fra "valutazione per l'apprendimento" e "valutazione dell'apprendimento".** Nelle ricerche finora sviluppate e raccolte con grande dovizia di riferimenti da Paul Black e Dylan Wiliam si è riscontrato che molti insegnanti vivono in modo conflittuale la valutazione: sensazione di insicurezza, sensi di colpa, frustrazioni. Il che fa ben capire come la valutazione in classe sia tutt'altro che un semplice problema tecnico. E' questione profondamente sociale e personale. Questo ci porta a dire che deve essere studiata e approfondita l'interazione fra valutazione per l'apprendimento e valutazione dell'apprendimento. Tutti gli insegnanti devono fare valutazioni sommative, e i compiti fra le due valutazioni sono chiaramente diversi. Alcuni sostengono che questi due ruoli dovrebbero essere tenuti staccati. E' difficile prevedere come si possa fare, considerato che l'insegnante ha nei confronti dei propri allievi la responsabilità di entrambi. Alcune esperienze interne alle scuole vedono lo scambio di insegnanti fra classi diverse, in momenti cruciali dell'anno.
5. **Una prospettiva sempre più ravvicinata: l'uso del computer nella valutazione.** L'ultima considerazione, che è però la fondamentale, riguarda l'aiuto formidabile che verrà dall'uso del computer . Un uso sempre più sofisticato che ben aderisce alle esigenze della *valutazione per l'apprendimento* e ad una nuovo rapporto di questa con la *valutazione dell'apprendimento*. Le elaborazioni al riguardo procedono ad una velocità davvero incredibile. Molti spunti interessanti sono già reperibili, ad esempio, nel testo *Whither Assessment?*⁶ (Dove va la valutazione?) pubblicato nel 2003 dall'inglese Qualification Curriculum Authority (QCA) , che raccoglie gli atti del relativo seminario internazionale. Questo testo illustra ampiamente i nuovi utilizzi del computer ai fini valutativi, per esempio mediante le simulazioni, e fornisce utili esemplificazioni. Per esempio, se si volesse esaminare uno studente in biologia, in particolare sul tema dell'evoluzione, il computer potrebbe proporgli di trattare la progressiva estinzione di una specie di uccelli. Prima gli fornirebbe informazioni su altri tipi di uccelli, sull'inquinamento, sulla caduta delle piogge ecc., poi gli chiederebbe di impostare e risolvere il caso specifico. Lo studente dovrebbe fare un'ipotesi, verificarla e infine presentare i risultati in forma grafica. Allo studente sarebbe concesso di fare uso di qualsiasi programma inserito sul desktop e anche di ricorrere a internet. Il libro prende inoltre in considerazione la possibilità, facilitata dal computer, di consentire agli studenti di fare gli esami quando si sentono pronti ("*when ready testing*") , anziché a date fisse.

Conclusione

La *valutazione per l'apprendimento* va oltre la semplice questione valutativa, coinvolge altri fattori ai quali è indissolubilmente legata, quali il piano di studio e la pedagogia.

La *valutazione per l'apprendimento*, assunta in un rapporto virtuoso con la *valutazione dell'apprendimento*, diventa la chiave di volta per fare convergere la triade piano di studio, valutazione, pedagogia verso un solo comune obiettivo: l'apprendimento.

Se è vero che questa tipologia di valutazione impone di esplicitare le mete che si vogliono o si devono raggiungere, essa non si pone solo in collegamento con l'impostazione del

⁶ *Whither Assessment?* (ISBN 1 85838 501 6) può essere richiesto a QCA publications (PO Box 99, Sudbury, Suffolk CO10 2SN; website: www.qcashop.org.uk; tel: 01787 884444).

lavoro in classe, la pedagogia, ma necessariamente anche con la formulazione del piano di studio.

Un'operazione tutt'altro che semplice e scontata. Il suo collegamento con il piano di studio chiama infatti in causa un processo tuttora irrisolto che ha investito da circa trent'anni tutti i sistemi dell'istruzione: la progressiva **destrutturazione dei curricoli tradizionali**.

L'analisi dei programmi scolastici degli ultimi 30 anni nei Paesi dell'OCSE dimostra infatti che la gerarchia delle discipline è cambiata, che la loro rigida divisione è andata stemperandosi, a favore di **un'organizzazione dei curricoli finalizzata all'acquisizione di competenze**.

Impostare la valutazione per l'apprendimento significherà, in ultima analisi, affrontare i concetti di competenza e di competenza chiave⁷.

In questa complessità di situazioni e di intrecci si pone dunque il carattere profondamente innovativo della *valutazione per l'apprendimento*: una sfida al significato tradizionale di valutazione, all'idea che di essa abbiamo sempre avuto e al modo in cui essa si relaziona con il piano di studio e con la pedagogia.

⁷ Cenerini, A., Curricoli: le tendenze internazionali, relazione al seminario di Monte Giove 2-3 settembre 2004
http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini_ok/cenercomp_frame.htm