

Le nuove prospettive della valutazione scolastica

VALUTAZIONE

di Mario Comoglio

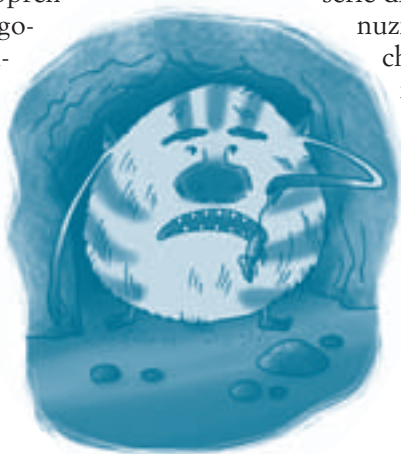
Valutare l'apprendimento e valutare per l'apprendimento

Dopo il recente Decreto Legge 137/2007 e la fase di prima applicazione a scuola, si è ricominciato a parlare di valutazione. L'argomento ha molti motivi: i voti, le insufficienze, la chiarezza eccetera. Il dibattito si è animato: insegnanti favorevoli e altri contrari, genitori che sostengono con favore le nuove decisioni e genitori contro. Le tensioni sono aumentate ai primi scrutini e si presume aumenteranno alla fine dell'anno quando la valutazione diventerà "selezione" per l'anno successivo. Chi ha ragione? È probabile che ognuno affermi che quello che pensa è vero, giusto, più importante di altri punti di vista. Ma qual è il problema di una valutazione?

Il problema o "i problemi" della valutazione scolastica

La valutazione è strumento che può avere molte valenze e usi. La minaccia di un "brutto" voto può richiamare all'impegno, può castigare un comportamento scorretto, può sanzionare un apprendimento non conseguito, può avere effetti psicologici emotivi sul senso di autoefficacia o sulla stima di sé, può sviluppare pensieri di non abilità. Un "bel" voto può essere percepito come un segno di capacità, un premio, un riconoscimento di apprendimento avvenuto, un motivo di orgoglio nei confronti di altri, può manifestare un orientamento, può incrementare la motivazione allo studio, può accertare il conseguimento di una competenza.

La valutazione può avere molti scopi e momenti diversi. Si può valutare per selezionare, per controllare la comprensione conseguita e per verificare l'efficacia di un metodo di insegnamento, per verificare



l'apprendimento, per certificare un'abilità o una competenza, per mantenere costante un impegno. Vi sono valutazioni diagnostiche e altre certificative. E ancora: valutazioni periodiche e valutazioni finali, valutazioni effettuate dal singolo insegnante e valutazioni collegiali.

Vi sono valutazioni che si fondano su informazioni raccolte con modalità diverse. Vi sono valutazioni da compiti scritti, da interrogazioni orali, altre da compiti di gruppo, da prove oggettive e informali. La forma di raccolta di informazioni non è indifferente, perché il giudizio si fonda sulle informazioni che lo strumento suggerisce e fornisce. Vi sono anche valutazioni che hanno processi particolari. Da varie valutazioni si traggono valutazioni sommative, ma una valutazione derivata da una eterogeneità di valutazioni fondata su una eterogeneità di compiti o prestazioni può essere precisa? Si pensi a due studenti che alla fine di un quadrimestre vengono valutati su una sequenza di compiti (uno con voti come: 6-4-6-7-9; e un altro con voti come: 8-6-6-7-5). Se si ricorre alla "media dei voti", i due studenti potrebbero avere la stessa valutazione, ma se si guarda l'origine

di tali valutazioni si può osservare che sono due serie diverse, una è in crescita e una in diminuzione. Si pensi a una sequenza di voti che deriva da composizioni scritte come un tema: letterario, introspettivo, saggistico, narrativo, storico. Oppure, si faccia riferimento a quando si deve attribuire una valutazione unica derivata da un giudizio orale e da uno scritto. Si può dire che la valutazione derivata da informazioni eterogenee è accettabile?

Le valutazioni possono anche variare in base alla tipologia di classe e agli

Il bisogno di rinnovare la valutazione tradizionale è stato sollecitato da numerose critiche che hanno consentito di definire meglio i problemi

obiettivi che gli insegnanti si prefiggono. Si può pensare, a parità di livello scolastico, che le valutazioni in italiano in tre classi, una in una scuola a rischio, un'altra in una di condizione sociale medio-alta, una terza in una classe con otto ragazzi di recente immigrazione su



venticinque, abbiano lo stesso valore? Vi sono molti aspetti che giustificano il dubbio. È anche risaputo, ed è nell'esperienza di qualsiasi insegnante, che le classi hanno delle variazioni da un anno all'altro. Non è forse vero, giusto e giustificato che la valutazione si deve adattare alla situazione? Talvolta in modo bonario e scherzoso gli anziani dicono che se, quando frequentavano la scuola, avessero avuto i criteri di valutazione che oggi si vedono, avrebbero avuto il massimo dei voti!

Da queste osservazioni potremmo trarre alcune conclusioni immediate che ci possono far riflettere:

1. la valutazione scolastica è una situazione molto variegata e complessa, che non si può certo affrontare e migliorare solo con interventi semplici: voti "sì", voti "no";
2. si incorre forse in troppi errori se si parla di valutazione scolastica in modo generico senza "specificare" a quale valutazione, a quale scopo, a quale strumento di raccolta di informazioni si fa riferimento;

3. la valutazione è e rimane sempre un processo che si sviluppa da obiettivi di conoscenza che si vogliono conseguire, che richiede la predisposizione di strumenti adatti a raccogliere informazioni pertinenti e coerenti con quello che si intende valutare; infine, la valutazione è una "inferenza" o "giudizio" che si fonda sulle informazioni raccolte. Possibilità di errore nello sviluppo del processo possono sempre verificarsi e invalidare l'"inferenza" finale che si esprime;

4. sebbene la valutazione possa avere molte valenze, bisogna riconoscere che alcune sono improprie. La valutazione è un processo per ottenere informazioni sullo sviluppo o sull'apprendimento dello studente e non uno strumento disciplinare, né uno strumento per stimolare la competizione o per minacciare o per suscitare la motivazione;

5. sarebbe bene che, per ogni valutazione, ci si chiedesse sempre:

– Perché si valuta? (Qual è il suo scopo? Chi utilizzerà i risultati delle informazioni raccolte? Gli studenti? Gli insegnanti? L'istituto scolastico? Lo Stato? Con quali differenti intenzioni e interpretazioni? Con quali diversi effetti e conseguenze?)

– Si valuta che cosa? (Quali sono gli obiettivi dell'apprendimento? Sono chiari? Sono importanti e giusti?).

– In che modo si compie la valutazione? (Con quale

metodo? Con quali strumenti? Come si pensa di controllare eventuali tendenziosità?)

– Come saranno comunicati i risultati? (Come si gestiranno le informazioni? Come le si riferirà?)

Oltre alla problematica evidenziata si deve aggiungere anche che in questi anni varie cose sono cambiate a proposito del modo di intendere e di praticare la valutazione. L'interrogativo "Con gli strumenti che si usano si può veramente affermare di valutare l'apprendimento?" ha portato molti a rivedere e a ripensare profondamente concetto e obiettivi di apprendimento, strumenti e pratica didattica.

Le critiche alla valutazione tradizionale

Il bisogno di rinnovare la valutazione tradizionale è stato sollecitato da numerose critiche che, pur partendo dalle prove oggettive si sono estese alla pratica della valutazione a scuola, hanno consentito di definire meglio i problemi che qualsiasi intervento innovativo dovrebbe risolvere.

Il modo (strumenti, tempi, chi, scopo eccetera) in cui si compie la valutazione condiziona che cosa, come e quanto lo studente apprende. È risaputo che gli studenti prima di accingersi ad apprendere vogliono sapere come saranno interrogati e studiano in funzione della modalità di esame o della prova a cui saranno sottoposti. Se questo può sembrare un atteggiamento di "realismo" da parte dello studente, dal punto di vista educativo si deve ammettere che questa forma non produce apprendimento nel senso più significativo del termine, piuttosto induce ad adattarsi a come l'insegnante vuole che si conosca la sua disciplina.

La valutazione dell'apprendimento deve riferirsi a una assimilazione significativa e non scolastica della conoscenza. Molta valutazione scolastica verifica perlopiù accumulazione di conoscenza che rimane inerte ed è diventata un sistema autoreferenziale (in giustificazione di se stessa). La scuola, ormai un'istituzione autonoma e indipendente rispetto al mondo reale, ha costruito un sistema di conoscenze che insegna e delle quali controlla l'apprendimento, senza a sua volta

verificare se, rispetto al mondo reale o rispetto a ciò a cui essa dovrebbe preparare, è ancora adeguata. D'altra parte il mondo reale, in questi anni, è notevolmente cambiato, richiede sempre meno memorizzazioni di conoscenze e sempre più capacità di pensiero critico, di soluzione di problemi complessi, di metacognizione, di apprendimento continuo, di ragionamento e di flessibilità, di lavoro collaborativo, di *transfer*, di creatività e altro ancora.

Come vari ricercatori hanno osservato, spesso la valutazione scolastica con i mezzi e le forme in cui si attua è solo un "controllo di ciò che è stato insegnato", senza verificare che quanto è controllato abiliti realmente rispetto alle esigenze del mondo reale. Perlopiù, molte conoscenze rimangono "incapsulate" nel contesto di classe in cui vengono apprese in funzione del rito dell'esame (Bereiter & Scardamalia, 1985; Perkins, 1999; Whitehead, 1929).

Storicamente, si è venuta via via perdendo la distinzione tra valutazione formativa (oggi più esplicitamente indicata come valutazione per l'apprendimento) e sommativa (oggi indicata come valutazione dell'apprendimento). La valutazione scolastica formativa, confusa con quella sommativa, ha pesanti effetti motivazionali, non è vissuta come un indicatore a partire dal quale sviluppare ulteriore apprendimento, è percepita principalmente con scopi selettivi e terminali dell'apprendimento. Molti studenti percepiscono nella valutazione un'indicazione che può minacciare o affermare il proprio valore e cadono in una motivazione da prestazione. Nei colloqui con gli insegnanti, i genitori sono interessati non tanto ai progressi che i loro ragazzi hanno conseguito o alle carenze sulle quali concentrare gli sforzi, quanto invece alle possibilità di passare alla classe superiore. Anche gli stessi insegnanti, talvolta, sollecitano l'apprendimento dietro minaccia di non promuovere. In questo modo, il valore vero della valutazione, che è quello di descrivere "dove" l'alunno è per comprendere quale strada debba intraprendere, e "dove" debba arrivare, non mostra più il significato del suo "esserci".

La valutazione dell'apprendimento dovrebbe esprimere elementi di predittività su ciò che lo studente saprebbe fare qualora si trovasse nel mondo reale con le conoscenze apprese. Alunni che sviluppano un notevole livello di conoscenze non esprimono un pari livello di abilità nel pensare critico, nel *transfer* o nel pensiero creativo. Un diffuso tipo di valutazione tradizionale premia chi ha buona memoria, buona capacità di lettura e di comprensione del testo scritto, chi riesce a "riprodurre molto bene" la conoscenza o le abilità insegnate in classe, ma non è in grado di valutare chi rielabora le conoscenze in modo personale oppure sviluppa altre conoscenze che non siano quelle stabilite in anticipo.

È risaputo che la valutazione fornisce informazioni soprattutto su ciò che l'alunno sa (conoscenza dichia-

rativa) o sa fare (conoscenza procedurale), ma tali informazioni possono rimanere prive di significato se non sono accompagnate da informazioni altrettanto importanti circa il possesso di disposizioni ovvero di inclinazioni e di prontezza a mettersi in azione ogni qualvolta una situazione richieda quelle particolari abilità insegnate.

La valutazione (in particolare quella "per" l'apprendimento) è un processo e uno strumento di grande valore e potenzialità educativi. Il suo modo di realizzarsi dovrebbe promuovere un processo di autovalutazione (cioè essere responsabilizzante). Autovalutarsi nel proprio apprendimento sembrerebbe la naturale conclusione del processo di apprendimento. La valutazione scolastica ha invece separato i compiti. L'alunno apprende, ma chi valuta il suo apprendimento è l'insegnante. Se la scuola deve avere fra i suoi principali fini educativi quello di portare gli alunni ad apprendere per tutta la vita, verrà meno a tale scopo se fuori di essa l'alunno non saprà autovalutarsi nel suo continuo processo di apprendimento/riapprendimento.

La valutazione, per essere pienamente efficace, dovrebbe avere la collaborazione di studenti e genitori e quindi essere il più possibile trasparente. Gli obiettivi, le modalità di valutazione, i criteri, la scala di valutazione dovrebbero essere condivisi. È confermato da molti autori, che quando gli alunni conoscono con chiarezza e in anticipo gli obiettivi e i criteri di valutazione, accrescono il loro impegno e accettano più facilmente i giudizi di valutazione del loro prodotto e si impegnano a migliorarlo. Molto più problematica diviene la situazione quando questi aspetti non vengono osservati: più di frequente sorgono contestazioni, si rilevano tendenziosità di giudizio, non vi è disponibilità al miglioramento.

Le modalità di valutazione devono essere coerenti e allineate alle modalità di insegnamento. Nella valutazione tradizionale spesso questo aspetto viene trascurato. A una didattica "trasmissiva" corrisponde talvolta una valutazione di "pensare critico" o di "applicazione" o di "soluzione di problema". La mancanza di allineamento è certamente a scapito di buoni risultati. Quando obiettivi e modalità di valutazione non sono chiaramente definiti e palesi "prima" dell'insegnamento, è anche molto probabile che il



L'istruzione deve coinvolgere gli alunni in apprendimenti essenziali orientati a obiettivi di livello elevato, in prestazioni reali e significative che lo sfidano e richiedono l'integrazione di conoscenze e di abilità

processo di insegnamento non sia "allineato" con gli obiettivi di apprendimento e possano essere invalidati i risultati dell'apprendimento conseguito.

In conclusione, possiamo dire che l'ampia critica a cui è stata sottoposta la pratica della valutazione ha portato a scoprire il suo valore educativo strumentale,

la complessità degli aspetti che essa sottende, l'attenzione e professionalità con cui essa va applicata, le modalità che la rendono efficace o inefficace.

Come restituire valore alla valutazione scolastica

I problemi fin qui descritti potrebbero avere risposte molteplici in due direzioni diverse. Alcune sono istituzionali o di sistema. È importante definire con precisione gli ambiti di esercizio e il valore della valutazione a seconda di "colui che valuta". Le valutazioni esterne devono definire chiaramente il loro scopo e le loro intenzioni distinte da quelle ordinarie e quotidiane degli insegnanti.

Abbiamo accennato a questo argomento, non per affrontarlo e approfondirlo, ma per richiamare lo sfondo sul quale dipingere un nuovo paesaggio, una valutazione diversa. Se si deve, tuttavia, intervenire a livello istituzionale, non è detto che tale intervento produca da solo una valutazione efficace se non si cambia anche la cultura o la pratica della valutazione, descrivendo quale valutazione si ritiene migliore e più efficace.

Quale "nuova" valutazione

Negli ultimi due decenni è avvenuto un profondo rinnovamento del modo di concepire la scuola relati-

vamente alle aree dell'istruzione (contenuti, metodi, obiettivi), dell'apprendimento (responsabilizzazione e attivazione dello studente), della valutazione (significati e strumenti), della motivazione.

Per svolgere tutte le sue funzioni ed essere efficace, la valutazione deve preoccuparsi di essere *educativa, autovalutativa, predittiva, centrata sullo studente, estesa alle disposizioni della mente, profondamente connessa al mondo reale, ai processi richiesti dalla nuove condizioni storiche, continua, motivante, rispettosa dei processi reali di apprendimento, non ripetitiva, non terminale, non selettiva, trasparente, responsabilizzante*. In altre parole, come l'istruzione deve coinvolgere gli alunni in apprendimenti essenziali orientati a obiettivi di livello elevato (problemi complessi, pensiero critico, creativo), in prestazioni reali e significative che lo sfidano e richiedono da lui l'integrazione di conoscenze e di abilità in prestazioni o prodotti complessi eccetera, così la valutazione deve controllare lo studente in compiti che non richiedono di ridire una conoscenza, ma invitano ad applicarla a problemi mal strutturati, in contesti reali simili a quelli in cui lavorano gli adulti, nell'integrazione di più routine in abilità complesse (Wiggins, 1998).

Questa nuova prospettiva della valutazione tende a cambiare profondamente i ruoli degli alunni, degli insegnanti e dei genitori.

Lo *studente* deve essere più attivo e responsabile rispetto al suo apprendimento. Discute con l'insegnante i suoi obiettivi di apprendimento. Progetta attività che tendono a evidenziare i suoi punti di forza, ma anche i suoi punti deboli. Riprogetta il proprio lavoro a partire dalla percezione degli aspetti che gli risultano facili e da quelli che sono per lui una sfida da superare tramite un percorso che documenti la crescita e quindi recuperi l'auto-stima. L'apprendimento, più che riproduttivo di conoscenze memorizzate, è una sfida a cercare e a utilizzare informazioni per risposte a domande e a interrogativi, per valutazioni e *transfer* a nuovi contesti. L'alunno si impegna ed è valutato su problemi aperti per i quali deve trovare una soluzione o più soluzioni ragionevoli.

L'*insegnante*, più che rivestire il ruolo di colui che controlla, che usa strumenti apparentemente oggettivi per verificare se l'alunno ha "appreso" quello che gli è stato insegnato, o è in grado di "proseguire", progetta obiettivi significativi da conseguire in ambienti di apprendimento simili a quelli reali, propone prestazioni sfidanti, assiste e guida l'alunno nel cammino per conseguire i risultati previsti, riflette con lui sulle prestazioni realizzate per comprendere i risultati conseguiti e quelli ancora da raggiungere, lo aiuta a procedere, a partire da quel-





lo che è capace di fare verso quello che può fare e che deve apprendere confrontandosi costantemente con le richieste del mondo nel quale è chiamato a vivere ora ma, soprattutto, in futuro.

I *genitori* contribuiscono e partecipano a questo progetto di apprendimento, sono invitati a fornire valutazioni che aiutano a considerare meglio il “progresso” generale dell’alunno. Sono anche loro invitati a verificare le richieste educative e a valutare il percorso di apprendimento. Valutando essi stessi quello che il figlio sta facendo, concordano piani di intervento e di collaborazione, controllano il progresso, verificano i punti forza e di debolezza, discutono con l’insegnante propensioni, disposizioni e collaborazioni per superare le difficoltà.

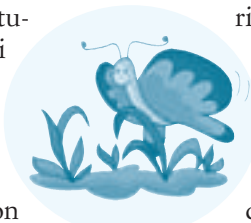
● Perché una “nuova” valutazione

I cambiamenti della società di questi ultimi due/tre decenni hanno evidenziato che la società richiede un apprendimento di livello sempre più elevato e di conseguenza un apprendimento che non sia semplicemente “riproduttivo” di ciò che è stato insegnato o assimilato dal testo scolastico.

a. La valutazione deve esprimere un giudizio su un “apprendimento profondo e significativo”.

Vari autori e Stati hanno rilevato in questi ultimi anni un progressivo abbassamento del livello di apprendimento e si sono interrogati su “che cosa” si valuta quando si valuta l’apprendimento e verso “quale idea di comprensione-apprendimento” si dirige la didattica degli insegnanti.

Troppi elementi fanno pensare che l’apprendimento scolastico valutato non sia significativo. Studenti che hanno anche ottime valutazioni successivamente dimostrano di avere comprensioni errate o non significative. Se si esce minimamente fuori da quello che è stato spiegato o si trova nel libro di testo, può facilmente accadere che lo studente non sia più in grado di dimostrare la competenza considerata. Se si riflette sui concetti di apprendimento presenti rispettivamente nella scuola e nel mondo del lavoro, non c’è facilmente sovrapposizione. A scuola



si verifica se lo studente ha appreso quello che è stato insegnato e non se ha sviluppato una comprensione profonda. L’apprendimento che si verifica nel mondo del lavoro sembra essere molto diverso. Le persone che “sanno” nel mondo del lavoro hanno una padronanza di conoscenze e abilità molto più elevato di una semplice rappresentazione o di un ricordo delle loro conoscenze. Di ciò che sanno hanno una padronanza tale da consentire loro di formulare inferenze e ipotesi, integrano ciò che hanno imparato in una disciplina con ciò che sanno di un’altra disciplina, sono creativi e non ripetitivi, sanno trasferire ciò che hanno appreso a un’altra situazione.

Al contrario, ciò che si compie a scuola è un apprendimento per obbligo, allo scopo di superare un esame o per compiacere gli insegnanti. Pochissimi studiano per “sapere” o per conoscere. Vi sono anche insegnanti che giustificano questo atteggiamento dicendo che non è necessario che gli alunni “comprendano”. L’importanza di ciò che apprendono, dicono, lo capiranno quando saranno più adulti. Talvolta gli studenti si ritengono “intelligenti” perché riescono a ingannare l’insegnante. Così gli studenti studiano per il voto, studiano come vogliono che gli insegnanti studino, si preoccupano di ricordare più che di sapere e costruiscono una conoscenza frammentaria.

Molte cose sono state fatte in questi anni per superare questo ostacolo. Una di queste è la ricerca di un apprendimento che fosse più affidabile di una “conoscenza dei contenuti”. Una parola diventata “magica” in questi anni è la “competenza”. La competenza non è solo un conoscere, ma un possedere in modo stabile e duraturo conoscenze e abilità. Insegnare e valutare una competenza è “accertare un apprendimento profondamente compreso e posseduto”.

b. Un apprendimento significativo, profondo e stabile non può essere indotto solo da un insegnamento con assimilazione delle conoscenze dal libro scolastico.

Un apprendimento significativo e profondo non è istantaneo, non avviene in breve tempo e, soprattutto, non proviene da una semplice lettura e assimilazione di un testo. Si pensi alla diversa “comprensione” che hanno della “vita” una persona matura e un ragazzo. Si dice che ambedue la comprendono, ma la profondità con cui la comprendono è molto diversa.

Una vera comprensione avviene dopo molte esperienze, lunghe riflessioni, dopo aver elaborato in più forme un contenuto, dopo aver affrontato e risolto molti problemi e aver praticato numerosi *transfer*. Dice Perkins (1998): “Come si apprende a correre con i pattini a rotelle? Di certo non solo leggendo le istruzioni e osservando altri, anche se queste azioni possono aiutare. Molto più sicuramente si apprende a pattinare se si è persone con buona capacità di apprendimento, pattinando *con attenzione*: si presta attenzione a ciò che si fa, si fa

tesoro delle proprie forze e si lavora sui propri punti deboli.

La stessa cosa avviene con la comprensione profonda di una conoscenza. Se comprendere un argomento significa costruire prestazioni di comprensione attorno a quell'argomento, allora il puntello dell'apprendimento per comprendere deve essere realmente l'eseguire tali prestazioni. Coloro che apprendono devono dedicare un'ampia parte del loro tempo ad attività che chiedono loro di svolgere compiti che stimolano la riflessione, come spiegare, fare generalizzazioni e, alla fine, applicare la comprensione in maniera autonoma. E devono fare queste cose in modo attento con un appropriato *feedback* per aiutarli a fare meglio".¹

La competenza non è solo un conoscere, ma un possedere in modo stabile e duraturo conoscenze e abilità

La prospettiva costruttivista sull'apprendimento ha modificato quella comportamentista di "apprendimenti frammentati" e di "ricompense successive" a ogni piccolo nuovo apprendimento. La metafora e l'immagine che oggi abbiamo di apprendimento non è quella di un percorso lineare, ma di un entrare sempre più in

profondità nella comprensione di un argomento, spinti dall'interesse ad apprendere e a conoscere. Apprendere è svolgere ed essere coinvolti in prestazioni successive che portano a una comprensione sempre più profonda e quindi anche a un concetto di valutazione che non avviene attraverso una somma di valutazioni parziali, anche se si richiede una valutazione continua.

c. La valutazione ha forti incidenze sulla motivazione ad apprendere

Negli ultimi due decenni varie ricerche finalizzate a migliorare l'apprendimento hanno dimostrato che il modo di praticare una valutazione molto attenta a essere precisa e oggettiva di fatto produce effetti assolutamente impreveduti e gravi sulla motivazione ad apprendere. Troppo la scuola si è preoccupata di un giudizio "vero" e troppo poco degli effetti che esso ha sulla motivazione.

Non si deve nascondere e dimenticare che la motivazione scolastica è un tipo di motivazione particolare: è estrinseca e fa riferimento a obiettivi stabiliti dall'insegnante o dall'istituzione scolastica. Come un ragazzo può abbandonare uno sport perché i suoi risultati non sono quelli desiderati, così uno studente può demotivarsi allo studio e all'apprendimento se la valutazione non raggiunge i livelli richiesti.

Secondo Stiggins, Arter, Chappuis e Chappuis (2004)²: "Il pensiero recente riesamina i modi in cui la valutazione può motivare gli studenti a voler apprendere. Secondo quanti studiano il cervello umano (si

veda ad esempio, Caine e Caine, 1997, e Jensen, 1998), noi tutti abbiamo un desiderio innato ad apprendere; nasciamo con una motivazione intrinseca. L'apprendimento è richiesto per la nostra sopravvivenza. Il cervello è costruito per cercare informazioni, integrarle con altre, interpretarle, ricordarle e richiamarle al momento opportuno. Secondo questi ricercatori, questa motivazione intrinseca è sostenuta quando lo studente si trova in queste condizioni: 1) prova un senso di controllo e di scelta; 2) ha frequenti e specifici *feedback* sulla prestazione; 3) incontra compiti che lo sfidano, ma non lo minacciano; 4) è in grado di autovalutarsi in modo accurato; 5) incontra compiti di apprendimento relazionati alla vita quotidiana.

Queste condizioni, invece, allontanano lo studente da una motivazione intrinseca: 1) la costrizione; 2) l'intimidazione; 3) le ricompense e le punizioni sono connesse a giudizi di valutazione; 4) lo studente si sente messo a confronto con un altro studente; 5) il *feedback* non è frequente o vago; 6) vengono posti limiti al controllo personale; 7) vi è una responsabilità senza autorità...

Crediamo che le procedure di una valutazione tradizionale siano simili al secondo elenco. Le valutazioni e i voti sono utilizzati per produrre un comportamento formale, per distribuire un *feedback* valutativo (voti che molti studenti ricevono come un giudizio di se stessi e del loro valore come persone) per mettere a confronto gli studenti (sviluppando una competizione negativa e così rinforzando un giudizio di autovalore). Gli studenti ricevono anche singoli voti sul lavoro senza indicazione di ciò che hanno fatto bene o di quale potrebbero essere i passi successivi nell'apprendimento (riducendo il controllo dello studente), e *feedback* che indicano solo quello che non si deve più fare invece di descrivere che cosa si può fare (enfaticizzando le cose negative invece delle positive). Gli studenti sono così responsabili del lavoro, ma non dispongono della conoscenza necessaria per migliorare" (pp. 38-39).

Ma oggi bisogna anche dire che molti insegnanti e scuole si preoccupano della motivazione, ma non esprimendo più un giudizio attendibile. Che fare? Spesso gli insegnanti si trovano in un dubbio amletico: "se sono oggettivo metto in pericolo la motivazione, se sto attento alla motivazione, non sono oggettivo e sincero. Che fare? Soluzioni sono in questi anni maturate e sono state variamente sperimentate. Ne parleremo più diffusamente nel prossimo articolo. ■

¹ T. Blythe, Teachers and Researchers of the Teaching for Understanding Project, *The teaching for understanding guide*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

² R. Stiggins, J.A. Arter, J. Chappuis & S. Chappuis, *Classroom assessment for learning student learning. Doing it right – using it well*, Portland, OR: Assessment Training Institute, 2004.