

Mario Comoglio

La valutazione per l'apprendimento

Come utilizzare la valutazione per promuovere il successo formativo.

Nella pratica scolastica, dalla fine degli anni sessanta, si è cominciato a distinguere due tipi di valutazione: quella formativa e quella sommativa. La valutazione formativa avviene giorno dopo giorno durante il processo di apprendimento, quella sommativa avviene alla fine di un ciclo più lungo, e può essere annuale o di fine ciclo. Sebbene siano molto diverse, di fatto nella prassi ordinaria esse sono poco contraddistinte, poiché ambedue si caratterizzano come "verifica" di un apprendimento che deve essere avvenuto oppure che non è stato realizzato. Su un modello implicito o esplicito comportamentista, la valutazione formativa è svolta su singole parti, quella sommativa è complessiva e finale. Sempre su un principio comportamentista, che il tutto è la somma di tante piccole unità, sembra anche giustificato che il giudizio sommativo sia formulato su giudizi parziali, che materialmente possono anche diventare medie di voti. Il tutto sembra anche adattarsi bene a una visione di apprendimento che, fondamentalmente, è di contenuti scanditi da un programma o da un libro adottato.

■ LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Questo sistema tuttavia diventa problematico o difficile globalmente da accet-

tare quando noi ci riferiamo a valutazioni di competenze. Un'abilità, soprattutto a mano a mano che diventa nello sviluppo più complessa, non è facilmente suddivisibile in parti né la valutazione di singole parti può assicurare una valutazione sommativa. Se si deve valutare la competenza dello "scrivere" di uno studente non la si può certamente controllare attraverso la conoscenza della grammatica e della sintassi o della storia della letteratura. A parte tuttavia questi problemi generali, che meriterebbero una grande attenzione e riflessione, quanto detto ci serve per sottolineare ed evidenziare il fatto che nella pratica quotidiana la valutazione non è dissimile da una valutazione sommativa, nel senso che "si pone allo scopo di controllare o verificare un apprendimento avvenuto" allo stesso modo in cui lo si esprime alla fine di un lungo periodo per dichiarare e verificare la conclusione dell'apprendimento. Le due valutazioni sono così simili tanto da sovrapporsi facilmente: se si hanno una serie di verifiche buone durante l'anno il giudizio finale non può essere smentito e, viceversa, una serie di verifiche insufficienti durante l'anno non possono essere recuperate a fine anno o ciclo. A parte tutti i problemi che si incontrano nella pratica di questo modo di valutare, ciò che interessa qui sottolineare è l'aspetto "conclusivo di un apprendimento" che tale modo di valutare esprime e come lo sviluppo dell'apprendimento sia costruito sulla base di apprendimenti di "frammenti" per lo più riferiti a uno sviluppo del programma di contenuti.

■ INTERROGATIVI E RISPOSTE

Il tema della valutazione scolastica è molto ampio e di solito l'attenzione su

di essa è stata per lo più rivolta a problemi che riguardano il processo, l'attendibilità, la validità e l'imparzialità degli strumenti, oppure la costruzione di strumenti precisi. Ma negli anni recenti vari studiosi e ricercatori hanno invece richiamato l'attenzione sugli effetti emotivo-motivazionali che la valutazione ha sull'apprendimento, in particolare quella formativa.

Possiamo dire che un forte richiamo sulla pratica di valutazione e i suoi effetti emotivo-motivazionali sia stato introdotto da due pubblicazioni di Black e William del 1998 dal titolo *Assessment and classroom learning e Inside the black box*. Il titolo del secondo libro, una sintesi del primo lavoro, è molto significativo perché l'intento degli autori è stato quello di entrare nei processi nascosti ("dentro la scatola nera") per cui in classe si genera una demotivazione e un non miglioramento dello studente. L'origine di ciò è stato individuato soprattutto nella pratica della valutazione formativa, rilevando come il modo di effettuarla fosse inadatto ad accrescere la motivazione ad apprendere e a incrementare il successo scolastico. Data la sua rilevanza e interesse mi permetto qui di riassumerlo.

Black e William si posero questi tre interrogativi:

1. La valutazione formativa è uno strumento o una possibilità in mano all'insegnante in grado di migliorare il successo scolastico degli studenti?
2. Osservando ciò che praticamente si fa, c'è la possibilità di migliorare la pratica?
3. Che cosa si deve fare per migliorare la valutazione formativa e di conseguenza ottenere maggiori possibilità di successo degli studenti?

I due studiosi esaminarono 160 tra rivi-

ste e volumi che avevano pubblicato ricerche o sintesi di ricerche negli ultimi nove anni, raccogliendo 580 tra articoli e capitoli di volumi e utilizzando materiali da più di 250 fonti.

Quanto alla prima domanda la risposta è stata positiva, perché gli autori hanno rilevato un miglioramento significativo nelle scuole che introducevano un'innovazione in questo ambito, favorendo maggiormente quelle di basso rendimento, accrescendo il livello di successo generale.

Quanto al secondo interrogativo la risposta era anch'essa positiva. È necessario che la scuola si rinnovi e migliori perché:

- la pratica tradizionale si dimostra molto più preoccupata di essere precisa e attendibile nelle valutazioni dimenticando che la valutazione, rispetto a un miglioramento, non è efficace perché è precisa, ma perché offre indicazioni su come il lavoro può migliorare e su questo aspetto si è piuttosto lacunosi;

- sebbene molti insegnanti asseriscano di preoccuparsi per un apprendimento significativo e profondo, il tipo di valutazione che adottano o le indicazioni o i compiti che richiedono per dimostrare l'apprendimento incoraggiano e spingono verso un apprendimento mnemonico e superficiale;

- i tipi di domande e i metodi di valutazione utilizzati dai singoli insegnanti non sono condivisi tra gli stessi insegnanti;

- nella pratica ordinaria vi è la tendenza a ricercare più la quantità dei lavori che la loro qualità;

- nella valutazione si sottolinea e ci si concentra più sul voto che sui consigli per migliorare o si trascura la funzione principale del voto in riferimento all'apprendimento;

- nelle valutazioni gli insegnanti e gli studenti spesso fanno confronti che spingono più a una competizione e a pensieri di stima di sé (essere privi o dotati di abilità) più che a un miglioramento di quello che si è fatto o si sa fare;

- i voti e le votazioni svolgono più una funzione sociale o burocratica (redazione del registro di classe, avere informazioni da comunicare a genitori) che

quella di portare a un maggiore apprendimento;

- gli insegnanti sono molto attendibili nei giudizi di successo agli esami dei loro studenti, ma molto meno sulle difficoltà o sui bisogni di apprendimento che manifestano gli studenti.

Quanto alla terza domanda essi hanno avanzato tre consigli.

1. Migliorare l'autostima

Gli studenti hanno bisogno di trovare fiducia in se stessi. "Gli studenti che incontrano difficoltà sono condotti a credere di mancare di abilità e questa credenza li conduce ad attribuire le loro difficoltà a un limite che si trovano e rispetto al quale non possono fare nulla. Così evitano di mettere impegno nell'apprendimento, che può condurre solo a un dispiacere, e cercano di costruire la loro stima di sé in altri modi... il *feedback* che ogni studente dovrebbe ricevere deve riguardare le qualità specifiche del suo lavoro con consigli su ciò che può fare per migliorare e dovrebbero essere evitati i confronti con altri compagni." (Black, William, 1998, p. 143)

2. Promuovere l'autovalutazione e la valutazione tra compagni

Il problema di questa iniziativa non deve essere il timore che i ragazzi non siano corretti o non sappiano valutare la gravità o meno di un errore, il problema non è l'oggettività, quanto invece la chiarezza degli obiettivi di apprendimento.

3. Connettere e allineare valutazione e istruzione

Per svolgere bene una valutazione formativa è necessario prestare molta attenzione allo sviluppo di ogni componente dell'istruzione. Per questo motivo:

- la scelta dei compiti deve essere giustificata ed essi devono consentire di poter comunicare il proprio sviluppo di comprensione e capacità;

- molta cura e attenzione deve essere data all'interazione tra insegnanti, singolo studente e la classe. "Ogni *feedback* a prove o a compiti in classe o per casa dovrebbe suggerire a ogni studente come migliorare e a ogni studente deve essere dato l'aiuto e l'opportunità di lavorare per il suo miglioramento. Per stabilire e trovare

una buona interazione con gli studenti, gli insegnanti devono superare due ostacoli. Il primo fa riferimento alle proprie convinzioni riguardo al processo di apprendimento. Tra la posizione che assume che la conoscenza sia appresa per trasmissione, con una buona spiegazione accompagnata da ricompense che premiano la 'paziente ricezione' dello studente, che la comprensione della conoscenza non può essere immediata ma avverrà in seguito e quella che, invece, ritiene che una buona istruzione si sviluppa attraverso domande e una profonda riflessione, attraverso intense e ricche discussioni tra studenti e tra studenti e l'insegnante, la seconda posizione è molto più positiva della prima. Il secondo ostacolo fa riferimento alle credenze sviluppate dall'insegnante riguardo alle potenzialità di apprendimento degli studenti. Vi sono concezioni che immaginano le potenzialità degli studenti come fisse, ereditarie o genetiche contro le quali non si può fare nulla. Altre convinzioni sostengono che le potenzialità di apprendimento sono molto più elevate di quello che si pensi. Il problema sta nel riuscire a liberare la mente da ostacoli e fornire il corretto aiuto per sviluppare abilità di apprendimento.

Dovunque sia la verità la seconda si dimostra più favorevole all'applicazione di una valutazione formativa efficace per il miglioramento dell'apprendimento." (*Ibidem*, pp. 139-148)

Le riflessioni di Black e William hanno avuto un effetto molto significativo nella ricerca, nella riflessione e nella pratica su molti versanti. Da una parte hanno mostrato come l'uso che l'insegnante fa della valutazione formativa nella sua pratica scolastica può essere contraddittoria, lacunosa o di ostacolo a un miglioramento, da un'altra parte hanno evidenziato come difficoltà o facilità di innovazioni o strategie di cambiamento siano connesse alla "visione" che gli insegnanti o anche gli studenti sviluppano rispetto alla funzione della scuola, al proprio ruolo, alle proprie capacità e allo sviluppo dell'apprendimento. Teorie implicite o esplicite sulle potenzialità di apprendimento possono

favorire o ostacolare una valutazione che tenda a migliorare i risultati di apprendimento. Ciò che maggiormente però ha richiamato l'attenzione di molti è stato l'aver puntato il dito sui legami tra insegnamento e valutazione, tra visione della scuola e valutazione, tra valutazione e miglioramento, tra emozione e apprendimento e ha avuto il pregio di richiamare a una diversa caratterizzazione che devono avere la valutazione formativa e quella sommativa.

Non possiamo esaminare tutti questi aspetti. Ci fermiamo solo su due di questi, particolarmente approfonditi da alcuni autori: il legame tra emozione, valutazione e miglioramento e le caratteristiche che una valutazione "per" l'apprendimento deve avere.

■ VALUTAZIONE ED EMOZIONI

La connessione tra valutazione ed emozioni riprende i risultati della ricerca psicologica sviluppatasi in modo particolare dagli anni ottanta in poi sulla motivazione scolastica.

Tale ricerca ha sottolineato come essa sia un costrutto psicologico nel quale confluiscono molti aspetti: situazione precedente, contenuto della disciplina, metodologia utilizzata dall'insegnante, caratteristiche del compito, e soprattutto le convinzioni dello studente sulle proprie capacità e il valore o significatività di ciò che viene appreso. Ma per comprenderla è soprattutto importante "situarla" nella condizione tipica che la caratterizza e nelle componenti che sono in gioco. La motivazione scolastica si sviluppa in un contesto nel quale le attività, o le prestazioni, dello studente vengono "valutate" rispetto a obiettivi o standard da raggiungere. In tale contesto la motivazione manifesta due componenti fondamentali, avere successo ed evitare il fallimento.

Dice Brophy: "La *motivazione ad avere successo* di una persona è determinata dalla forza del suo bisogno complessivo di *achievement*, dalla sua stima della probabilità di avere successo nel compito sotto mano e dal grado in cui attri-

buisce valore alle ricompense che tale successo porterebbe. Queste componenti della motivazione ad avere successo sono bilanciate dalle componenti parallele della *motivazione a evitare il fallimento*: la forza del proprio bisogno complessivo di evitare il fallimento, la propria stima della probabilità di non riuscire nel compito e il grado in cui una persona teme le conseguenze negative che tale fallimento porterebbe (per esempio, dispiacere personale, imbarazzo pubblico).

Le differenze individuali nell'approccio a situazioni di *achievement* sono prevedibili dalla relativa forza della motivazione delle persone ad avere successo e dalla loro motivazione a evitare il fallimento.

Quando la nostra motivazione ad avere successo è più forte, noi ci impegniamo volentieri nel compito

Quando la nostra motivazione ad avere successo è più forte, noi ci impegniamo volentieri nel compito. Quando la nostra motivazione a evitare il fallimento è più forte, noi cerchiamo di evitare il compito o, se non è possibile, ci impegniamo in modo da ridurre al minimo la probabilità di fallimento".

Questo meccanismo psicologico, cercare il successo o evitare il fallimento, di fatto e concretamente, nella scuola è regolato dalla valutazione. La percezione positiva che lo studente può avere di sé dipende dalla valutazione positiva ottenuta e una percezione negativa dipenderà da una valutazione negativa. Questo processo elementare tende a complicarsi maggiormente quando le persone cercano poi la "causa" del loro successo o la "causa" del loro fallimento creando un proprio sistema attribuzionale che tende a giustificare il proprio successo o insuccesso.

Se da un processo microindividuale si passa a un punto di vista più generale, Stiggins evidenzia come questi meccanismi nella cultura o nella prassi della scuola hanno trovato una collocazione e giustificazione di sistema: "Gli adulti

di oggi sono cresciuti in scuole progettate per distribuirci nei vari strati del nostro sistema sociale ed economico. La quantità di tempo disponibile per apprendere era stabilito: un anno per ogni livello di scuola. La quantità di cose da apprendere alla fine di tale tempo era libero di variare; alcuni apprendevano molto, altri molto poco. A mano a mano che si procedeva negli anni, quelli che avevano appreso molto negli anni precedenti continuavano a costruire su questi fondamenti. Coloro che non erano riusciti a padroneggiare i primi requisiti entro il tempo stabilito non riuscivano ad apprendere ciò che seguiva.

Dopo 12-13 anni di trattamento cumulativo di questo tipo, eravamo di fatto distribuiti lungo un *continuum* del successo che in fondo in fondo si rifletteva su ogni scala di classe secondo la votazione conseguita. Dai primissimi anni alcuni studenti apprendevano molto, molto velocemente e coerentemente ottenevano risultati elevati nelle valutazioni. L'effetto emotivo di questo era aiutarli a considerare se stessi come studenti capaci e diventare sempre più fiduciosi nella scuola. Questa fiducia dava loro una forza emotiva interna ad assumersi il rischio di cercare più successo perché essi credevano che il successo era a loro portata di mano.

Condotti da questo ottimismo, questi studenti continuavano a impegnarsi e questo sforzo si traduceva in altro successo per loro. Essi diventavano scolasticamente ed emotivamente dei vincitori. Si rilevi che stimolo alla loro forza emotiva e al successo nell'apprendimento era la percezione che essi avevano del loro successo in valutazioni formali e informali.

Ma vi erano altri studenti che non andavano altrettanto bene. I loro risultati erano molto bassi nelle prove a cominciare dai primi anni. L'effetto emotivo poneva loro un interrogativo sulle loro capacità come studenti. Essi cominciavano a perdere fiducia che, a sua volta, li privava delle riserve emotive necessarie per continuare ad assumersi rischi. Il fallimento pubblico era spiacevole e sembrava meglio non tentare e così sal-

vare la faccia. A mano a mano che la motivazione veniva meno, naturalmente, la loro prestazione andava a picco. Questi studenti orientati verso ciò che essi credevano essere una inclinazione irreversibile di un fallimento inevitabile e una speranza perduta. Una volta di nuovo, lo stimolo emotivo per la loro decisione a non tentare era la *percezione* che essi avevano della loro prestazione nelle valutazioni. Si rifletta sulla realtà – di certo, un paradosso – delle scuole in cui siamo cresciuti. Se alcuni studenti lavoravano con impegno e apprendevano molto, questo era un risultato positivo ed essi sarebbero finiti nella scala in una posizione elevata.

Ma se alcuni studenti interrompevano in un fallimento senza speranza questa era anche un risultato accettabile perché essi avrebbero occupato una posizione molto bassa nella scala. I loro risultati di successo confermavano la missione implicita delle scuole: più ampia era la distribuzione del successo tra gli studenti, più veniva confermata la scala. Questo perché se alcuni studenti interrompevano e rinunciavano a tentare (anche abbandonavano la scuola) questo era da considerarsi come un problema dello studente e non dell'insegnante o della scuola. La responsabilità della scuola è fornire l'opportunità di apprendere. Se gli studenti non approfittano dell'opportunità non c'è da preoccuparsi dentro il sistema." (Stiggins, 2005, pp. 324-325)

■ LA VALUTAZIONE PER IL MIGLIORAMENTO

L'esame di Stiggins continua sottolineando come questa cultura, o questo modo di pensare, si traduca oggi in problemi socialmente ed etnicamente sempre più complessi e pericolosi per la società stessa. Il fatto che una grande quantità di studenti crescano senza fiducia in se stessi, che un certo numero significativo di giovani e studenti abbandonino il processo formativo, non si impegnino per migliorare la qualità del loro ragionare e pensare, o una grande quantità di risorse possibili venga allon-

tanata è anche una grande perdita di risorse. Questa situazione oggi chiede alle scuole di elevare il livello più basso di rendimento fino a un livello minimo di competenza.

"Le procedure di valutazione e di attribuzione di voti progettate per permettere solo a pochi studenti di avere successo (quelli che si trovano più alti nella distribuzione della scala) devono ora essere riviste per consentire la possibilità che tutti gli studenti possano avere successo a un certo livello appropriato. Inoltre, le procedure che permettevano (forse anche incoraggiavano) alcuni studenti ad abbandonare senza speranza e a non tentare più devono ora essere sostituite da altre che promuovono la speranza e lo sforzo continuo. In breve, l'intero contesto emotivo che circonda la prospettiva di essere valutati deve cambiare specialmente per gli studenti di continuo insufficienti." (Stiggins, 2005, p. 326)

Le procedure che permettevano ad alcuni studenti di abbandonare senza speranza e a non tentare più devono essere sostituite da altre che promuovono la speranza e lo sforzo continuo

Le soluzioni possono essere varie, ma quella che più si dimostra efficace è quella nella quale gli studenti possono comprendere e gestire i risultati dei loro prodotti. Riassumiamo brevemente le caratteristiche di una valutazione "per" il miglioramento che Stiggins e i suoi collaboratori indicano: "Quando è utilizzata in modo efficace, la valutazione 'per' l'apprendimento suscita sempre una risposta ottimistica rispetto ai risultati della valutazione da dentro lo studente. Essa comincia fornendo agli studenti una visione chiara e familiare degli obiettivi di successo da padroneggiare inclusi modelli di un lavoro ottimo o

solo sufficiente. Questi modelli rivelano agli studenti dove l'insegnante vuole che gli studenti arrivino. L'insegnante, poi, offre agli studenti una possibilità continua di *feedback* descrittivo, che non consiste solo di voti o di risultati, ma anche di una guida specifica focalizzata sugli obiettivi di apprendimento. In questo modo si consente agli studenti di apprendere ad autovalutarsi e a stabilire obiettivi. Con queste attenzioni, la valutazione 'per' l'apprendimento tiene gli studenti focalizzati su dove essi sono in relazione a dove essi vogliono essere. Insegnando agli studenti come migliorare la qualità del loro lavoro una dimensione alla volta, e insegnando loro a monitorare continuamente il loro miglioramento, la valutazione 'per' l'apprendimento li aiuta a superare la distanza tra dove essi sono in quel momento e dove noi insegnanti vogliamo che essi siano." (Stiggins, 2005, p. 328). ■

P. Black, D. William, *Assessment and classroom learning*, Educational Assessment: Principles, Policy and Practice, 5(1), 1998, pp. 7-74.

P. Black, D. William, *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 82, 1998, pp. 139-148.

J. Chappuis, S. Chappuis, *Understanding school assessment*, Portland, OR: Assessment training Institute, 2002.

J. Chappuis, R.J. Stiggins, *Classroom assessment for learning*, Educational Leadership, 60(1), 2002, pp. 40-43.

R.J. Stiggins, *Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning*, Phi Delta Kappan, 83(10), 2002, pp. 758-765.

R.J. Stiggins, *New assessment beliefs for a new school mission*, Phi Delta Kappan, 86(1), 2004, pp. 22-27.

R.J. Stiggins, *From formative assessment to assessment FOR learning. A path to success in standards-based schools*, Phi Delta Kappan, 87, 2005, pp. 324-328.

R.J. Stiggins, S. Chappuis, *Putting testing in perspective: It's for learning*, 2005.