

LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

Report dei lavori svolti durante la Convention

“Il tempo della persona. Da una storia il cambiamento”

Bologna 4-5 novembre 2017

VERIFICA E VALUTAZIONE

Forme, modi, ragioni e strumenti della valutazione delle competenze chiave

RESPONSABILE: Rosario Mazzeo

Sommario

Introduzione.....	2
Parte prima. Contenuti proposti e svolti sabato pomeriggio	3
1. Verso un concetto di competenza in ambito scolastico	3
Contributi e passi significativi n. 1	4
2. Dagli obiettivi di apprendimento, agli ambiti , ai traguardi di competenza	5
Contributi e passi significativi n. 2	5
Parte seconda. Contenuti proposti e svolti domenica mattina	7
3. Valutare competenze: un'impresa non facile.....	7
Contributi e passi significativi n. 3	10
Sintesi e rilancio del lavoro	11
Prospettive ed ipotesi di lavoro	12

Introduzione

Dopo una breve presentazione dei partecipanti, vengono riproposti e succintamente commentati gli obiettivi e il metodo di lavoro della bottega "Verifica e valutazione". In particolare si ricorda ai presenti che il suo scopo è sostenere la persona a vivere nella scuola da protagonista praticando l'arte dell'educare istruendo e approssimandosi sempre più alla verità del gesto della valutazione. Segue quindi un breve excursus sui sette anni della Bottega riproponendo anno per anno i titoli degli argomenti trattati:

2010: *Oltre la babele. Superare lo spazio ideologico*

2011: *Quell'operazione chiamata valutazione*

2012: *Insegnare è valutare, cioè promuovere autocoscienza. Perché? Come?*

2013: *Modelli e pratiche ...: dal giudizio al voto. ... Verso la valutazione formativa formante*

2014: *Valutazione: opera aperta, sempre "incompiuta"*

2015: *Autovalutazione e competenze. Proviamo con la condotta e i metodi di apprendimento*

2016: *Gli attori della valutazione*

La premessa si conclude elencando gli assiomi della valutazione emersi finora nel lavoro della Bottega, che qui riproduciamo:

1. La valutazione è dimensione intrinseca dell'umano: una necessità inevitabile;
2. Eppure fa paura, perché?
3. Suo scopo è riconoscere ed attribuire valore;
4. È un rapporto dentro una relazione tra persone in azione;
5. È un'operazione processuale;
6. È un lavoro;
7. Oggetto della valutazione in ambito scolastico sono gli apprendimenti, le competenze, il comportamento dell'alunno – studente, i processi, i progressi;
8. La valutazione è un'opera comune, aperta a carattere culturale, educativo, didattico, non tecnico-burocratico;
9. Valutare è (far) imparare;
10. È «spina dorsale» dell'insegnamento e, quindi, dell'apprendimento insegnato scolastico.

Si passa quindi alla presentazione delle slide e al dialogo tra i partecipanti sui seguenti punti all'odg.:

- a) Verso un concetto di competenza in ambito scolastico;
- b) Rapporto tra apprendimenti e competenze;
- c) Valutare competenze.

Parte prima. Contenuti proposti e svolti sabato pomeriggio

1. Verso un concetto di competenza in ambito scolastico

Valutazione e competenza: due parole polisemiche, oggi molto diffuse e ... confuse. Cercare di dare una definizione univoca di **competenza** è impresa temeraria, quasi impossibile, almeno per me. Per diverse ragioni. Innanzitutto le sue categorizzazioni sono molteplici (qualcuno ne ha contate 25). In secondo luogo assume connotazioni diverse a livello culturale; si parla di via americana, inglese, francese, tedesca quando si tenta di cogliere i significati di questa nozione. In terzo luogo è un *concetto nomade* per eccellenza secondo P. Gilbert, che viene utilizzato e definito in modo specifico, in funzione di certi loro obiettivi, da un gran numero di autori. Non volendo inseguire gli spostamenti semantici, né di ieri né di oggi, di questo concetto, proviamo a scattare qualche flash su come, quando e perché la competenza è diventata una questione scolastica e verificare quale nesso abbia con la **valutazione**.

Soffermiamoci innanzitutto sul punto di vista delle teorie psicopedagogiche e didattiche dei nostri tempi. Confrontandoci con diversi autori¹ possiamo individuare nel concetto di competenza quattro elementi, che pur presentati tra di loro come antagonisti, nel contesto della nostra ricerca e ai fini del nostro lavoro in classe potrebbero essere complementari. In questa ottica possiamo parlare di competenza come: prestazione osservabile e misurabile (matrice comportamentista), disposizione interna astratta con una propria generatività (matrice cognitivista), orchestrazione di schemi di azione in situazioni sempre diverse (matrice costruttivista), capacità del soggetto di trarre frutto autentico dalla conoscenza nelle diverse circostanze (matrice personalista). Nella misura in cui, oltrepassiamo il cerchio delle diverse ideologie, che accentuano in modo esclusivistico uno o più elementi, possiamo condividere certe definizioni «istituzionali» che presentano la competenza come *“una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto”* (Parlamento Europeo 2006), *“una comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale* (Parlamento Europeo 2008), *“come l'alunno mobilita e orchestra (mette in moto e coordina) le proprie risorse interne ed esterne per affrontare i problemi quotidiani in relazione alle proprie attitudini”* (Linee Guida sulla certificazione, marzo 2017).

¹ Ralph Tyler (1902-1994) (1902 -1994), Noam Chomsky (1928), Howard Gardner (1943), in particolare con Olivier Rebol (1925-1992).

Ci chiediamo: Quali conoscenze? Quali abilità? Quali atteggiamenti?

Come è la loro combinazione (integrazione) rispetto al fine del compito e all'adeguatezza al contesto?

Una risposta a queste domande implica tutte le fasi del processo valutativo dalla pianificazione, all'osservazione ed accertamento, al giudizio e alla decisione. Non è però un'impresa facile.

La competenza infatti è caratterizzata da complessità proprio per la sua natura di combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e disposizioni interne e risorse esterne al soggetto.

È solitamente raffigurata come un iceberg (Spencer and Spencer). La parte esterna, osservabile e per certi aspetti quantificabile, comprende conoscenze delle discipline e/ o di argomenti specifici. Quell'interna, molto più ampia, ramificata e profonda è fatta di motivazioni e di tratti della personalità del soggetto competente. Tra le due parti c'è una zona intermedia connessa e ramificata con la prima e con la seconda. Riguarda l'immagine che la persona ha di sé stessa.

Pellerey suggerisce di considerare come tre dimensioni di una competenza: **oggettiva, soggettiva, intersoggettiva**. La prima comprende evidenze osservabili e quantificabili relative alla parte esterna; la seconda, le dinamiche interne legate alle motivazioni, a processi decisionali, agli abiti mentali, alle qualità umane o virtù, a disposizioni affettive, a capacità metacognitive, eccetera; la terza è data dalla trama e dalla qualità di attese e dei criteri di giudizio di persone del contesto sociale in cui viene esercitata l'azione e manifestata la competenza.

Da questi accenni si capisce come la competenza sia un fenomeno complesso e quanto sia difficoltoso valutarla soprattutto quando la scuola rifiuta, come vedremo, sia la realtà in cui è posta e sia la tradizione come fonte di ipotesi di significato da verificare.

Noi possiamo convenire che una specifica competenza viene evidenziata dalla capacità di una persona di **attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, altre qualità personali) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici,...)**, in una situazione determinata, portando a termine un compito e/o risolvendo un problema, pubblicamente in una molteplicità di contesti particolari (non basta una singola prestazione). Si rivela come intraprendenza personale, pertinente, adeguata, pubblica, in contesti provocanti a compiti particolari.

Contributi e passi significativi n. 1

Seguono a questo punto diversi interventi che focalizzano l'attenzione su alcune preoccupazioni emergenti nelle diverse situazioni come: il rischio di fissarsi sulla prestazione di un momento; il terrore della valutazione al posto dell'opportunità per la crescita della persona e della possibilità di gustare quello che si sta facendo; l'ansia da prestazione dovuta soprattutto al fatto che i ragazzi identificano il valore della loro persona nel voto (anche per pressione familiare). Per gestire proficuamente queste situazioni occorre insegnare a praticare l'autovalutazione e proporre la valutazione come opera aperta, in fieri, risorsa della persona e della classe, fattore di promozione e non di competizione selvaggia.

2. Dagli obiettivi di apprendimento, agli ambiti, ai traguardi di competenza

Noi possiamo, dobbiamo, valutare gli apprendimenti per promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze. Lo possiamo se focalizziamo l'attenzione sul **nesso** tra obiettivi – ambiti di apprendimento e traguardi delle competenze. Quando valutiamo gli apprendimenti ovvero le **conoscenze** e le **abilità** (nelle Indicazioni per il curricolo: obiettivi di apprendimento), spesso trascuriamo gli ambiti (o tratti o dimensioni) delle materie.

Cosa è bene tenere presente quando valutiamo gli apprendimenti per promuovere competenze?

Occorre tenere presente, se intendiamo valutare gli apprendimenti per promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze, non solo l'acquisizione di nozioni e abilità (se ci limitiamo a questo non promuoviamo competenze), ma anche e soprattutto la qualità e l'uso degli apprendimenti, in particolare:

- la significatività delle conoscenze e delle abilità (connessioni),
- la criticità (ricordiamo che la competenza – come sostiene Reboul - è innanzitutto attitudine al giudizio),
- l'autonomia nei processi e nell'uso degli apprendimenti,
- la qualità ed efficacia delle prestazioni,
- la cura e sviluppo dell'autovalutazione,
- la consapevolezza dello scopo, dei percorsi, dei processi, dei progressi;
- in altre parole l'esperienza dello studio delle discipline come esercizio della ragione, gesto di libertà, passione per il vero.

Dobbiamo soprattutto curare la valutazione.

Contributi e passi significativi n. 2

A questo punto ci sono numerosi interventi. Riguardano l'autenticità della valutazione, la costruzione delle prove, le modalità delle verifiche, il coinvolgimento degli alunni nel percorso valutativo.

Questi in sintesi i punti salienti che ampliano ed approfondiscono la relazione.

1. Favorire la consapevolezza di quale sia l'oggetto che viene valutato, prima ancora che la oggettività della valutazione. Valutare l'apprendimento e "per" l'apprendimento; c'è un modo di valutare che crea ansia e un modo che aiuta a puntare alla significatività, a far vedere cosa c'entra la conoscenza con l'essere dell'alunno prima e dopo la lezione, a risvegliare consapevolezza e criticità senza le quali non c'è apprendimento umano.
2. La verifica crea ansia in base al modo in cui la si presenta, da come si imposta la prova, se lascia spazio o meno al sentirsi in una relazione positiva in cui la misura, la classifica non condizionano la prestazione.

3. Costruire le verifiche esplicitando gli ambiti. Per questo mettiamo un titolo alle verifiche, se l'alunno sa di che cosa si tratta scatta l'intenzione; se sa su che cosa deve rispondere, di che cosa rendere conto, si coinvolge più facilmente anche nelle verifiche complesse. C'è, in altre parole, un **modo di fare verifiche che promuove le competenze**. Vengono al riguardo fatte delle esemplificazioni significative.
4. I singoli apprendimenti (conoscenze, abilità, ovvero quelli che nelle Indicazioni nazionali del primo ciclo sono indicati come obiettivi di apprendimento) possono essere valutati sia attraverso esercitazioni (prove su una parte, per es. sui verbi) sia mediante verifiche o prove su più ambiti (per es. in italiano: lettura, scrittura, lessico, riflessione grammaticale, ascolto, parlato).

L'**esercitazione** è un allenamento più che una partita: un'attività di recupero o di consolidamento; un puro esercizio di apprendimento. La **verifica** è la partita: comprende tutte le capacità e l'intero oggetto di apprendimento non semplicemente una sequenza. La distinzione verifica- esercitazione motiva la scelta, da parte del docente, di questo o quel tipo di test. Per esempio, test come "vero-falso" o di "cloze" (completamento con parole da inserire in calce al testo) si presta più per un'esercitazione che per una verifica. Domande informali prima, durante e dopo una lezione su questo o quell'argomento sono tipiche dell'esercitazione più che della verifica.

La discussione prosegue perché non tutti sono convinti della distinzione. Si precisa che si tratta di due strumenti utili per la valutazione, ma diversi per la loro funzione, il campo di osservazione. Con l'esercitazione si verifica un particolare; la valutazione riguarda l'intero. Per esempio, un alunno può essere bravissimo in un compito (argomento, ambito) molto particolare, ma non conoscere la materia nelle sue coordinate essenziali. Emerge la necessità di distinguere anche fra esercitazione e **problema**; l'esercizio è applicativo di una norma o di aspetti relativi a un segmento dell'apprendimento; il problema pone una situazione per affrontare la quale bisogna ricorrere a una serie di skills, conoscenze, chiamando a raccolta una notevole quantità di elementi sincronicamente.

Per valutare occorre scegliere una prova che dia conto se effettivamente l'alunno sta maturando un apprendimento significativo, critico e sempre più autonomo. L'esercizio diventa un problema quando contiene una sfida, provoca ad entrare nell'inedito, nell'inusuale, per cui c'è rischio che "non me la cavi".

5. Oggetto della nostra valutazione è anche l'uso delle conoscenze (il *sapere come*), che ovviamente non è staccato dal *sapere che* e dal *sapere con* e *perché*. L'uso delle conoscenze può essere replicativo: lo studente viene visto (e si vede) come una specie di macchina; applicativo; ermeneutico - investigativo: tende a dare le ragioni, a spiegare. Quest'ultimo emerge quando il soggetto studente si mette di fronte al compito in modo consapevole, intenzionale, critico, creativo. È allora che egli esprime un'originalità. È

allora che si capisce che il risultato di un compito è di questo soggetto e non di un altro, perché in un certo senso c'è la sua firma ovvero la personalizzazione sta riuscendo.

6. Al riguardo anche il NUOVO DECRETO LEGGE (solo 1° ciclo, non le superiori) richiama a far sì che la valutazione sia sempre meno ostacolo alla promozione, sia di fatto formativa, trasparente in modo concreto (per esempio, inserendo nel PTOF le rubriche di valutazione), capace di giudizi costruttivi (il più possibile utili agli studenti). Ricordiamo che c'è un modo di formulare il giudizio che non risveglia consapevolezza, non valorizza tentativi, non "insegna", perché non promuove (non spinge in avanti).

Parte seconda. Contenuti proposti e svolti domenica mattina

3. Valutare competenze: un'impresa non facile

Le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti in genere non sono adatte per la valutazione delle competenze. Quali dunque i passi per valutare competenze? Da dove iniziare? *"Tutto ha inizio da uno sguardo"*, dicevamo l'anno scorso alla Convention. Oggi ci è più chiaro, perché come documenta Hadji chi valuta, di fatto, *«porta sull'oggetto ... uno sguardo la cui tonalità dipende da (è in funzione di) un'intenzione particolare rispetto a quell'oggetto. Egli è portatore di un progetto riguardante l'oggetto, da lui avvicinato con un'intenzione determinata»* (Hadji). L'intenzione può essere triplice: pesare o misurare l'oggetto (*approccio quantitativo*), apprezzare l'oggetto (*approccio qualitativo*), comprendere l'oggetto (*approccio ermeneutico e interpretativo*). Lo sguardo che porta questa o quell'intenzione non è fuggevole. È infatti espressione di un lavoro orientato a riconoscere ed attribuire valore. Si tenga presente che la valutazione non è un atto conclusivo, né un'attività separata, ma è filo rosso di ogni azione didattica. È intenzione orientata, che si concretizza in un'azione riflessiva, "ministeriale" di tipo sussidiario (aiuto al lavoro, agli apprendimenti, alla maturazione dell'alunno). È un lavoro in quattro fasi (pianificazione, osservazione, giudizio, decisione dentro una trama di rapporti tra docente, alunno, classe, famiglia) come abbiamo visto l'anno scorso parlando degli attori della valutazione.

Se valutare è riconoscere ed attribuire valore per uno scopo, nella pianificazione ci chiediamo innanzitutto: a) Qual è lo scopo? b) Come, quando e perché pensiamo di procedere?

Prendere sul serio questi interrogativi comporta altre domande e scelte ulteriori.

1. Quale l'oggetto? Che cosa guardiamo? (Definire i profili di competenza; traguardi della competenza);
2. Quale il termine di riferimento/valore? A quali aspetti riconosciamo ed attribuiamo valore? (Individuare i criteri di valutazione, i livelli di qualità della prestazione, cioè gli elementi della situazione attesa);
3. Che cosa proponiamo per testare la competenza? Come «mettere in moto» gli alunni al riguardo? (Individuare attività significative nelle quali l'allievo possa far emergere

prestazioni indicatrici della presenza di risorse e della loro mobilitazione; scegliere le coordinate per osservare la situazione);

4. Quali strumenti utilizzare? Quali le tappe della prova/e;

5. Come coinvolgere gli alunni nel percorso di autovalutazione.

Di questi cinque punti prendiamo in considerazione, in questa Convention, anche se brevemente i primi quattro, rimandando alle riunioni online, oltre al loro approfondimento, lo svolgimento relativo all'autovalutazione.

Che cosa guardiamo? Quali informazioni?

L'oggetto "competenza" presenta diverse dimensioni: concettuale, operativa, motivazionale, valoriale. Sulla dimensione concettuale ci domandiamo: da una conoscenza più globale e confusa, attraverso un processo di differenziazione progressiva, l'alunno giunge a una maggiore comprensione, precisione terminologica e articolazione concettuale? Perviene ad una organizzazione concettuale più strutturata e stabile?

Per la **dimensione operativa osserviamo, a diversi livelli, l'assenza o la presenza.** C'è assenza di competenza quando il soggetto è sistematicamente incapace di prestazioni corrispondenti. E in questo caso non viene espresso (comunicato) un giudizio. La presenza può essere inferita da prestazioni presenti svolte grazie all'aiuto di soggetti già competenti oppure totalmente in modo autonomo.

Per la **dimensione motivazionale valoriale cerchiamo una risposta a domande** del tipo: Quale percezione del valore e del significato della prestazione e del lavoro ha l'alunno? Quale riscontro emozionale positivo? C'è una riflessione critica, che evidenzii il senso e il valore per la propria crescita e maturazione personale?

Le informazioni (risposte a queste e ad altre domande) devono essere **pertinenti** (si riferiscono effettivamente a ciò che si deve valutare), **valide** (rispecchiano effettivamente i dati dell'oggetto osservato), **affidabili** (degne di fiducia per la metodologia adottata per le qualità professionali e personali dei valutatori).

Quali strumenti utilizzare per la raccolta delle informazioni? Che cosa proponiamo per testare la competenza?

Innanzitutto **le prove.** «Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti» (Linee Guida)

In secondo luogo, **i progetti.** «I progetti svolti dalle scuole entrano dunque a pieno titolo nel ventaglio delle **prove autentiche** e le prestazioni e i comportamenti (ad es. più o meno collaborativi) degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la valutazione delle competenze» (p. 7). **Esempi:** progetti presenti nelle scuole (teatro, coro, ambiente, visite di istruzione, open day, legalità, ecc.).

Quali prove?

Attualmente vengono distinte verifiche tradizionali, prove strutturate, compiti di realtà. Secondo i fautori della valutazione autentica, le prove tradizionali non sono adeguate a valutare esperienze e mediante le esperienze. Per “tradizionali” essi intendono non solo quelle classiche, prima dell’avvento della docimologie nelle scuole, ma anche le prove strutturate corrispondenti alle generazioni della misurazione, della descrizione.

Le differenze tra le due concezioni sono notevoli e riguardano l’idea di apprendimento, di conoscenza, di motivazione e delle parole chiave del processo valutativo.

Le prove tradizionali rispetto all'apprendimento tendono ad essere retroattive, basate sulla comprensione di contenuti e di abilità in termini nozionistici e replicativi. Le prove della nuova valutazione sono proattive e puntano alla conoscenza predittiva di ciò che lo studente è in grado di fare in contesti inediti, reali. Nelle prove tradizionali le motivazioni sono prevalentemente estrinseche (voto, successo, competizione selvaggia). In quelle autentiche la motivazione è intrinseca (interesse, gusto di apprendere). Anche nella descrizione del processo valutativo le differenze sono consistenti: nelle tradizionali dominano verbi come riconoscere, riprodurre, scegliere, rispondere; in quelle autentiche, il verbo dominante è intraprendere con il suo campo semantico correlato ai verbi come inventare, ricercare, concretizzare, rielaborare, applicare.

E i compiti di realtà o significativi o autentici?

Normalmente per “compito” si intende ciò che l'insegnante assegna come lavoro da compiere in classe e/o a casa. Ma che cosa è realtà?

È ciò che è esterno all’uomo e si tocca, si vede, si sente, ecc.? Ciò che non appartiene all’«io»? L'attualità, ciò di cui tutti parlano, “il sociologico”? La non- astrazione, la non-finzione, ecc.? Ciò che si oppone, addirittura alla scuola stessa, come luogo in cui non si produce, non si guadagna? Ciò che esiste in sé e per sé, la “res” nella costellazione dei significati e dei sensi che la ragione direttamente o indirettamente coglie in cerca di verità?

I compiti sono significativi

- a) per gli **studenti** (a seconda l’età, l’interesse, il grado e l’ordine di scuola), perché sono innestati sull'esperienza di apprendimento sempre più matura di ciascuno di essi;
- b) per la **disciplina**, perché il contenuto, le abilità e le competenze attecchiscono, si sviluppano e si manifestano nelle domande peculiari che danno origine alle singole discipline e al “fare”;
- c) per la loro **funzione** rispetto alla valutazione delle competenze e per le competenze, la cui manifestazione è riconoscibile sia nella capacità di svolgere i compiti “cosiddetti “pedagogici” sia nell'affrontare compiti particolari e problematici, in contesti inediti.

Sono autentici quando presentano situazioni analoghe a quelle reali, oltre la scuola, ed impegnano risorse e conoscenze veicolate dalle discipline. Compiti simili a quelli presenti nella vita reale: problemi complessi, situazioni provocanti, domande aperte che coinvolgono e

spingono a spalancare gli occhi su tutti i fattori che il contesto pone per essere vissuto ed affrontato. Nelle «Linee guida» si parla di compiti caratterizzati dalla consegna di *«risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica»*.

La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il **prodotto finale** degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante. Tali tipologie di prove non risultano completamente estranee alla pratica valutativa degli insegnanti in quanto venivano in parte già utilizzate nel passato.

Contributi e passi significativi n. 3

In una didattica responsabile, caratterizzata cioè dalla compartecipazione dei protagonisti, tutti i compiti dovrebbero essere di realtà, significativi, autentici. Che cosa è infatti un compito nell'ottica di una simile didattica se non ciò che l'insegnante assegna per essere "compiuto", cioè verificato nella sua pienezza, nel perseguimento del suo obiettivo?

Con questo nota bene possiamo provare a rispondere su come costruire compiti di realtà.

La struttura di un compito di realtà prevede: l'introduzione e le indicazioni generali, il materiale le istruzioni del lavoro, il questionario di autovalutazione per gli alunni, la rubrica di valutazione. Innanzitutto un'introduzione con le indicazioni generali che esprima le ragioni del compito, risvegli la motivazione, aiuti a contestualizzare la prova. Si configura come consegna, cioè indicazioni sulle cose da fare, sul prodotto atteso, sulle modalità organizzative per arrivare al risultato, sugli strumenti e risorse a disposizione, sul tempo in cui svolgere il lavoro, le competenze da verificare.

In secondo luogo materiali e istruzioni di lavoro, il questionario di autovalutazione per gli alunni; la **rubrica di valutazione** (questionario e rubrica potrebbero esser consegnati separatamente). Quest'ultima ha una funzione preziosa; risponde alla domanda: "Che cosa intendo, posso, devo guardare per valutare?" Aiuta a dare una risposta efficace nella misura in cui comprende i tratti della competenza (nelle Indicazioni Nazionali i traguardi di competenza), i criteri in base ai quali stabilire i livelli (es. autonomia, partecipazione, flessibilità, creatività), gli indicatori e i descrittori (i sottopunti dei diversi livelli) per ciascun tratto, che descrivono le prestazioni attese.

La rubrica permette uno "sguardo trifocale" che osserva e coglie informazioni sulle tre dimensioni delle competenze: oggettiva (istanza *valutativa empirica*), soggettiva (istanza *autovalutativa*), intersoggettiva (istanza *valutativa sociale*). Con il "primo sguardo" si fa attenzione alle evidenze osservabili e quantificabili relative alle parti esterne, a risultati valutabili, a performance; con il secondo, alle dinamiche interne: motivazioni, processi decisionali, abiti mentali, qualità umane, disposizioni affettive, capacità metacognitive; con il terzo alle attese e criteri di giudizio di persone del contesto sociale in cui viene esercitata

l'azione e manifestata la competenza. Si tratta dunque di uno sguardo plurimo e plurale (riguarda tutti gli attori della valutazione): oggettivo del docente, soggettivo dell'alunno e del docente, intersoggettivo (l'insegnante oltre all'oggettività e la sua soggettività si confronta con gli alunni, con i colleghi, con le famiglie).

Sintesi e rilancio del lavoro

1. Si valuta per promuovere competenza ovvero perché il rapporto con la realtà, instaurato anche mediante la disciplina di studio sia sempre più autentico, bello, vero, buono ... Migliorando la valutazione si migliora l'apprendimento e quindi la competenza. Chi riduce la valutazione e/o la competenza insegna male. La valutazione fatta bene "fa" bene all'insegnante. Questo è veramente competente nella misura in cui si comporta e lavora come persona, che tende a vivere la scuola come suo tempo e suo strumento, e, quindi, come professionista dell'apprendimento che coltiva con cura, condivide e produce segni per la qualità dell'apprendimento. In questa prospettiva educa istruendo, *con-segna (comunica dentro la situazione)* un metodo e pratica la valutazione come forma di tale consegna.
2. Lo studente impara ad essere competente nella misura in cui viene accompagnato non soltanto a conoscere qualcosa, ma a "intendersene" (Reboul 1988). È lo studente guidato, accompagnato, motivato e sostenuto giorno dopo giorno a compiere gesti di intraprendenza efficace, come *l'operatività critica* (esercizio del paragone, verifica creativa o re-invenzione); il *trasferimento analogico* (l'attivazione delle conoscenze e delle abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale), *la tensione ologrammatica* (dal particolare al generale, da una parte al tutto, dal concreto all'astratto, e viceversa, senza perdere mai di vista l'unità della persona. vedi Mazzeo R. , L'organizzazione dell'apprendimento efficace, Erikson 2005, ultimo capitolo)
3. La rubrica, come ogni altro strumento valutativo, non è la matrice (sorgente) della valutazione, ma un dispositivo mediante il quale vengono annotati i significati attribuiti all'oggetto osservato e rappresentati i livelli delle prestazioni. Non ha nulla di magico; non è neppure neutrale. La sua importanza sta nell'essere uno strumento semplice, continuativo, pratico, utile per i docenti e gli studenti. È un mezzo attraverso cui viene delineata l'idea di competenza, esplicitato il suo significato attribuito e sono precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto.
4. Il primato, nella misura in cui la scuola è relazione, tempo della persona, è dato all'esperienza, anche nella valutazione. Questa infatti acquista senso quando le prove vengono proposte, svolte, corrette, giudicate in contesti esperienziali e promuovono esperienze di apprendimento. Si capisce che c'è esperienza di e nell'apprendimento da

pag. 11 di 12

semplici indizi: la rapidità con cui il soggetto impara, la soddisfazione, manifestata dall'allievo, la qualità e l'incremento delle motivazioni, la facilità con cui il soggetto si impadronisce della situazione, il desiderio e l'impegno di approfondire in maniera personale e originale, la voglia di imparare (crescere insieme).

Prospettive ed ipotesi di lavoro

Rispetto ai punti all'ordine del giorno della Convention 2017 sono rimasti invariati l'autovalutazione e i passi per formulare un giudizio sulle competenze. Li svolgeremo nei prossimi mesi a partire da gennaio 2018. Approfondiremo in modo operativo, concreto, solidale anche gli altri argomenti trattati (prove, progetti e compiti di realtà; l'osservazione sistematica e i suoi strumenti; le rubriche) condividendo esperienze, tentativi, realizzazione di prove e di rubriche. Si consiglia ai partecipanti alla Bottega di a) riprendere le slide e il presente testo, b) di leggere uno dei seguenti testi:

BERTAGNA G. (2004), Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica, Editrice La Scuola.

BEZZI C. (2007), Cos'è la valutazione, Franco Angeli, Milano

CASTOLDI MARTINI (2011), Verso le competenze ... Franco Angeli

DOMENICI G. (2007), Manuale della valutazione scolastica, Editori Laterza, Bari

Hadji C. , La valutazione delle azioni educative, Editrice La Scuola, Brescia 1995

MARINI F. - MIGLIA D., Avere successo a scuola, Franco Angeli, Milano,1993

MAZZEO R.(2005), L'organizzazione efficace dell'apprendimento, Trento, Erickson

REBOUL O., Qu'est-ce qu'apprendre? (trad.it., Apprendimento, insegnamento e competenza, Armando, Roma, 1988)

RIGOTTI E. (2009), Conoscenza e significato, Milano, Mondadori

PELLEREY M (2019), Competenze, Tecnodid

STAME N. (2000), L'esperienza della valutazione, Franco Angeli

VERTECCHI B.(2003), Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti, Franco Angeli, Milano.

WEEDEN P. –WINTER J. BROADFOOT P.(2002), Valutazione per l'apprendimento nella scuola, Erickson