

Strumenti per formare - 3 Per una valutazione riconoscente ed incoraggiante

GIUSEPPE TACCONI¹

Continua, anche su questo numero, la serie degli articoli dedicati ad una sintetica restituzione dei principali risultati della ricerca empirica condotta con un centinaio di formatori e formatrici di area culturale nei CFP della Federazione CNOS-FAP. In questo contributo si analizzano le strategie che i docenti mettono in atto per consentire ai propri allievi, attraverso la valutazione, di dare valore a ciò che apprendono.

Continua, anche su questo numero, la serie degli articoli² dedicati ad una sintetica restituzione dei principali risultati della ricerca empirica condotta con un centinaio di formatori e formatrici di area culturale nei Centri di Formazione Professionale della federazione CNOS-FAP ed ora disponibile integralmente nei due volumi appena pubblicati (Tacconi, 2011c; Tacconi, 2011d). In questo numero, ci concentreremo sulle strategie che i nostri docenti mettono in atto per consentire ai propri allievi, attraverso la valutazione, di dare valore a ciò che apprendono.

La valutazione rappresenta una parte integrante del processo formativo, cioè dell'attività tesa a favorire l'apprendimento e la crescita degli allievi. La valutazione, nel racconto dei formatori intervistati, assume prevalentemente una valenza formativa (Scriven, 1967), non si identifica quasi mai con momenti puntuali, separati dal processo formativo e si configura essa stessa come una forma di intervento che aiuta a crescere e ad apprendere sempre meglio. Per questo i formatori privilegiano forme dialogiche e riconoscenti di valutazione, capaci di valorizzare le mete raggiunte, di far scoprire l'errore come evento utile ad apprendere e di indicare suggerimenti per migliorare. L'azione valutativa è spesso intrecciata con la consegna di rea-

¹ Università degli Studi di Verona - Centro di ricerca educativa e didattica.

² I precedenti articoli hanno riguardato i seguenti temi: le strategie per la creazione di un clima positivo (TACCONI, 2010); le strategie per una gestione efficace della lezione (TACCONI, 2011a) e le strategie per valorizzare l'esperienza (TACCONI, 2011b).

lizzare prodotti autentici. In particolare, la valutazione nell'area culturale cerca di mettere i soggetti nelle condizioni di dire e di illustrare ciò essi che sanno fare, a partire da una valorizzazione di questo "saper fare" concreto. Le azioni valutative del docente o le attività di autovalutazione da parte degli allievi sono inseparabili dalle attività di insegnamento/apprendimento centrate sulla realizzazione di prodotti, a cui accenneremo ma che vedremo nel dettaglio in uno dei prossimi articoli. Qui di seguito, oltre alle cosiddette "prove autentiche", cercheremo di mettere a fuoco anche ulteriori attenzioni a cui i nostri docenti ricorrono in ordine alla valutazione, in particolare: il continuo monitoraggio; la comunicazione trasparente dei criteri di valutazione; la fase di preparazione alla prova; la gestione delle prove strutturate; l'offerta di opportunità di recupero; l'attivazione di forme di autovalutazione o di valutazione tra pari, anche attraverso l'uso del portfolio; la restituzione delle prove corrette, in particolare dei temi; il ricorso a forme di triangolazione con valutatori esterni. Tutte queste modalità di azione sono mosse dall'esigenza di incoraggiare.

1. Organizzare prove autentiche centrate su compiti reali

Generalmente, le unità di apprendimento centrate sulla realizzazione di capolavori o prodotti tangibili e gli esami di qualifica prevedono prove che richiedono di dimostrare di aver sviluppato specifiche competenze, si basano su situazioni autentiche, reali o simulate, consistono in un insieme di attività e coinvolgono simultaneamente varie aree disciplinari, come risorse mobilitabili per la soluzione dei problemi che la realizzazione del compito pone. La valutazione, in questo genere di prove, risulta essere un'operazione particolarmente delicata e complessa, che poco ha a che fare con fredde misurazioni o con l'assegnazione di pigri aggettivi, spesso vuoti di contenuto. In questo tipo di prove, è il confronto stesso con la realtà a fornire ai soggetti in apprendimento dei ritorni di informazione utili ad imparare. Del resto, come ricaviamo dall'ultimo libro di Matthew Crawford, una specie di apologia del lavoro manuale e dell'apprendistato, la valutazione più efficace non è quella che si basa sui voti o sui giudizi verbali, per quante attenzioni i docenti mettano in atto per non ferire l'autostima degli allievi, ma quella che si fonda sul giudizio che viene dalla realtà, dalla cosa stessa che l'allievo è riuscito a realizzare (cfr. Crawford, 2009, p. 17). Questo aspetto vale tanto più quanto più risultano chiari i criteri di valutazione, che vanno formulati in anticipo, magari anche attraverso rubriche di valutazione (cfr. Tacconi, 2007, pp. 71-74), che rappresentano il tentativo di descrivere ciò che comporta affrontare un compito nelle sue diverse componenti e a vari livelli di competenza (da quello del principiante a quello dell'esperto). La rubrica consente di comunicare previamente i criteri di valutazione agli allievi e alle loro famiglie e permette al docente di precisare il proprio voto e all'allievo di ricevere un *feedback* dettagliato sulla propria prestazione. Alcuni docenti esprimono l'esigenza di analizzare anche criticamente questi strumenti e di evitarne utilizzi meccanici.

L'esigenza di fondo è di rendere le rubriche sempre più trasparenti e comprensibili agli allievi e sempre più agili e sostenibili per i docenti³.

Un docente di matematica ha predisposto con i colleghi una prova centrata sulla realizzazione di un prodotto in officina. Può essere utile riportare qui di seguito le azioni che gli allievi sono stati in quel caso chiamati a compiere, nel periodo di svolgimento della prova, che potrebbe durare anche alcuni giorni, a seconda della complessità del pezzo da realizzare⁴. Gli allievi sono chiamati a disegnare e progettare un prodotto (tecnologia); a calcolare volumi, peso specifico e proporzioni (matematica); a realizzare il prodotto in officina (laboratorio meccanico); a scrivere una relazione tecnica, con la descrizione delle fasi di progettazione e realizzazione del pezzo, oltre che la descrizione delle difficoltà incontrate e delle strategie adottate per risolverle (italiano); ad ideare un dépliant per pubblicizzare il pezzo (informatica); a simulare l'invio di una proposta di vendita ad una ditta straniera, con la descrizione delle caratteristiche operative del pezzo (lingua inglese). I compiti possono essere diversi, ma generalmente sono legati alla realizzazione di una consegna di lavoro o che comunque potrebbe avere senso in un contesto di vita reale. Va notato inoltre che questo genere di prove si presta a valutare competenze e dunque saperi integrati, il cui possesso facilmente sfuggirebbe a prove parcellizzate e standardizzate.

Quando questo tipo di prove viene fatto oggetto di una valutazione dialogata e condivisa in classe, prende vita un processo generativo di apprendimento. Attraverso la conversazione, alcuni docenti stimolano i propri allievi ad esplicitare il procedimento logico seguito, a confrontare le diverse modalità utilizzate per arrivare ad un determinato risultato, ad analizzare gli errori e le possibilità di miglioramento. Così, i docenti valorizzano le varie forme di ragionamento che i ragazzi hanno messo in atto, anche se diverse da quelle canoniche o da quelle indicate in precedenza dai docenti stessi su casi analoghi. Del resto, il senso della valutazione è che l'allievo apprenda e non che si abitui semplicemente a rispondere ciò che immagina il docente si aspetti. Una valutazione del genere non valuterebbe l'apprendimento, ma solo la capacità del soggetto di adattarsi passivamente, anche senza capire, alle richieste del docente, indipendentemente dalla loro sensatezza.

La progettazione di questo genere di prove, sempre secondo il racconto dei nostri formatori, richiede un'intensa interazione tra i formatori stessi. In alcuni Centri di Formazione Professionale (CFP), questo confronto generativo avviene nell'ambito di un incontro settimanale dei formatori di un determinato settore (meccanico, elettromeccanico, grafico ecc.). È dal confronto tra i docenti che prende forma il progetto. La prova, che può essere individuale o di gruppo (team di lavoro), le varie consegne che la costituiscono e i criteri di valutazione vengono spesso formalizzati per iscritto.

³ Nel testo citato sopra si propone un'attività attraverso cui la stessa costruzione della rubrica diventa un'attività di apprendimento alla quale gli allievi partecipano attivamente (cfr. TACCONI, 2007, p. 73).

⁴ Tra parentesi vengono indicate le aree disciplinari coinvolte.

Il ricorso a questo tipo di prove è abbastanza diffuso. Esse richiedono tempi lunghi e, in molti CFP, i docenti riescono difficilmente a proporre più di tre all'anno. Non sempre però le prove di questo genere sono così complesse da coinvolgere la maggior parte delle aree disciplinari. Qualche volta la cooperazione tra un singolo docente di area culturale e un collega di area pratica produce formati di prova più semplici, ma ugualmente basati su elementi di autenticità riferibili a situazioni che gli allievi affrontano normalmente in laboratorio. Un docente di matematica racconta, ad esempio, un episodio di cooperazione con un suo collega di area pratica. I formatori, dialogando tra loro, si erano accorti che, mentre i ragazzi, in laboratorio, dimostravano di comprendere e di saper operare con un determinato contenuto (nel caso narrato, il calcolo delle percentuali), in aula, durante l'ora di matematica, sembravano faticare alquanto a comprendere. Il fatto che i formatori notano ha probabilmente a che fare con la differenza tra i processi di apprendimento che si attivano nelle situazioni concrete e quelli astratti e decontestualizzati, che avvengono nelle situazioni dell'apprendimento formale (cfr. Lave, Murtaugh, De La Rocha, 1984). Da qui la scelta di proporre una verifica congiunta, che aiutasse gli allievi a cogliere la relazione fra i diversi contesti di apprendimento e l'identità di certi oggetti di apprendimento, che pure venivano avvicinati in contesti differenti. Una docente di italiano racconta di aver proposto come "prova autentica" la realizzazione in forma di dépliant della presentazione della propria classe e della propria città ad un gruppo di coetanei stranieri. Una docente di tecniche di comunicazione imposta la valutazione autentica sulla simulazione di una situazione concreta di vendita, in particolare la gestione di un reclamo, prima realizzata in forma orale e poi in forma scritta. Le prove di valutazione autentica tendono a coincidere con vere e proprie attività di apprendimento, non sono momenti puntuali, sganciati da tutto il resto.

2. Monitorare continuamente

Una valutazione che intenda essere formativa si trasforma in un'azione di osservazione continua, che fornisce informazioni sia sulla qualità dell'apprendimento degli allievi che sull'efficacia dell'azione dei docenti e che non necessariamente è legata all'attribuzione di un voto. Solo monitorando continuamente il percorso si riesce a capire se gli allievi comprendono, come comprendono, che cosa eventualmente si inceppa, quali sono i principali problemi che incontrano. Intesa in questo senso, la verifica serve soprattutto al formatore per impostare al meglio i percorsi. Alcuni formatori utilizzano strumenti di valutazione formativa per operare una diagnosi iniziale, che li aiuti ad identificare errori frequenti ed eventuali carenze e li orienti ad impostare il percorso centrandolo sulle esigenze di apprendimento dei singoli allievi. Una docente di inglese, ad esempio, è molto attenta a chiarire ai suoi allievi il senso del test di ingresso che propone loro all'inizio dell'anno, che offre innanzitutto informazioni utili all'insegnante per costruire il percorso, ma anche agli allievi, per capire che cosa hanno bisogno di imparare o migliorare. Nel far questo,

la docente è molto attenta ad infondere fiducia in loro, sostenendo la possibilità di una nuova partenza, che li aiuti a superare la profezia di incapacità che, nelle precedenti esperienze scolastiche, era stata pronunciata su di loro. Un docente di matematica somministra un test all'inizio dell'anno e lo ripropone al termine dell'anno, per evidenziare i progressi e fornire incoraggiamento.

Una delle modalità che alcuni docenti utilizzano per monitorare continuamente l'andamento del percorso formativo è il controllo periodico, sistematico o a campione, dei quaderni e degli eventuali compiti assegnati per casa. Non tutti i formatori assegnano compiti per casa, anche in relazione alla lunga permanenza degli allievi presso il CFP, ma, quando questo avviene, il controllo assume una rilevanza importante, che si carica sempre anche di valenze emotive e relazionali. Una docente di italiano, ad esempio, controlla sempre che i compiti siano stati svolti ordinatamente, anche per l'esigenza di dare un po' di struttura ad allievi poco familiarizzati con un contesto formativo formale, ma al controllo fa seguire una fase di correzione dialogata dei compiti, che già introduce alla nuova lezione. Una docente di matematica riporta la pratica in uso nel suo CFP riguardo al controllo periodico dei quaderni: qui i docenti comunicano previamente quando verrà fatto il controllo, in modo da lasciare agli allievi del tempo per un'ultima sistemazione del proprio quaderno. Il controllo, oltre a fornire ai docenti indicazioni sull'andamento del percorso, stimola anche allo sviluppo di abilità trasversali, come la capacità di dar conto in modo ordinato del proprio lavoro. Per altri docenti il monitoraggio del percorso è legato a veloci "interrogazioni dal posto", che consentano di rilevare la presenza di eventuali difficoltà di comprensione. Ci sono formatori che monitorano l'andamento del percorso attraverso semplici giochi e cruciverba, che elaborano loro stessi proprio allo scopo di verificare velocemente l'acquisizione di specifiche conoscenze. In questo modo, la verifica assume anche una valenza ludica, che generalmente facilita il coinvolgimento degli allievi e riduce l'ansia di inciampare nell'errore.

3. Comunicare previamente e chiaramente i criteri di valutazione

Risulta utile che il voto non piovga dall'alto, come l'inappellabile sentenza di un tribunale all'ultimo grado di giudizio, e che dunque siano espressi previamente le aspettative del docente, le tipologie e i formati di prova, i criteri di valutazione e i relativi punteggi. Un insegnante di tecnologia, ad esempio, fa in modo di curare che il formato stesso della prova non riporti solamente i quesiti ma espliciti anche i criteri e i punteggi attribuiti a ciascuna domanda, permettendo così all'allievo di leggere la propria prova, prima di iniziare a svolgerla, cogliendone gli eventuali punti critici. Lo stesso docente inoltre è attento a far notare agli allievi che utilizzerà diverse tipologie di prova, a seconda delle dimensioni da valutare: la prova strutturata non è l'unica forma di valutazione; in laboratorio si fa ricorso ad altre forme di valutazione, basate sulla simulazione di una "commessa di lavoro", che intendono verifi-

care il livello di competenza raggiunto e non solo il possesso di determinate conoscenze. Esplicitare questi elementi e in particolare i criteri di valutazione rende i soggetti più consapevoli delle dimensioni implicate nel processo di valutazione e li dispone a guardare alla valutazione stessa come a qualcosa di utile e non di pericoloso o potenzialmente nocivo. Esplicitare strumenti e criteri di valutazione stimola i formatori stessi ad interrogarsi e a stabilire cosa valutare (Wiggins, McTighe, 1998), sviluppando consapevolezza nel fatto che la propria valutazione è parte di una valutazione più ampia, alla quale concorrono tutti i formatori e gli allievi stessi, orientata ad offrire a ciascun allievo diverse opportunità per “dare il meglio di sé”.

Una docente di italiano racconta di definire sempre in partenza i criteri di valutazione e di renderli noti agli allievi, in modo tale che essi stessi possano giudicare la riuscita del loro lavoro. Precisa, ad esempio, agli allievi che ciò che verrà valutato nei loro scritti non è il grado di accordo con le idee del docente, ma la qualità, l'originalità e la profondità delle argomentazioni e dei pensieri espressi, oltre che la chiarezza espositiva, l'organizzazione logica, la correttezza formale ecc. Chiarisce inoltre che è più facile correggere gli aspetti legati alla lingua (le forme corrette o sbagliate sono più facili da individuare), che non quelli legati al contenuto, dove le cose sono più “sfuggenti” e non si prestano a valutazioni “oggettive”. Questo non impedirà alla docente di esprimere le proprie idee in aula, secondo una malintesa idea di neutralità. Anche così si educa al rispetto reciproco e alla democrazia. La nostra insegnante dedica poi una particolare cura a tradurre i criteri di valutazioni in un linguaggio specifico e comprensibile agli allievi. Inoltre, accanto al voto, inserisce sempre un commento, in modo tale che anche la restituzione del tema possa diventare un'occasione di apprendimento.

4. Preparare bene alla prova strutturata

Per quanto il significato di valutazione vada allargato ed esteso a tutte le attività che abbiamo visto sopra, esiste anche la prova di valutazione puntuale. Importante, per i nostri formatori, sembra essere il fatto che gli allievi non identifichino la valutazione con il solo formato della prova strutturata o del compito in classe. In ogni caso, proprio questo, il “compito in classe”, è una delle prove di valutazione a cui molti formatori, non solo quelli di area matematica e scientifico-tecnologica, fanno frequentemente ricorso. La strutturazione e la realizzazione di questa prova richiedono un'attenta cura: si tratta di scegliere il momento opportuno, di rendere la prova congruente con il percorso realizzato, di predisporla in un formato chiaro e comprensibile, di fornire esempi dei quesiti che verranno inseriti nel compito, di preparare concretamente a superare la prova. Questa cura nella predisposizione già comunica agli allievi che la prova è un momento importante e che i formatori “tengono” all'apprendimento dei loro allievi.

Una prima attenzione, ricavabile dal racconto dei nostri formatori, è far sì che gli allievi, in prossimità della prova, possano esercitarsi su tipologie di esercizi si-

mili a quelli che troveranno nella prova ufficiale, senza che questo esaurisca tutto lo spettro delle attività. Questa strategia riduce l'ansia che inevitabilmente accompagna un compito in classe e consente di percepire che la prova non è pensata per mettere in difficoltà, ma si riferisce effettivamente al percorso svolto e consente di raccogliere indicazioni sui progressi compiuti. Alcuni docenti di matematica mettono a disposizione, qualche volta in rete, su un sito di classe, un repertorio di esercizi, ad esempio delle espressioni, indicando che, proprio da quella raccolta, verranno scelti gli esercizi che saranno inseriti nella prova. Anche questo favorisce una preparazione più mirata e meno appesantita dall'ansia. In questo modo, inoltre, la prova stessa diventa occasione per stimolare l'apprendimento di quelle abilità strumentali che possono essere sviluppate solo attraverso un paziente esercizio.

Un'ulteriore attenzione è quella di programmare i compiti: non si tratta solo di stabilire insieme una data, ma di predisporre il percorso che avvicina alla prova e fornire indicazioni e strumenti per affrontarla con successo. Un docente di matematica, oltre a comunicare in anticipo la data del compito, offre delle indicazioni precise sul tipo di esercizi e di quesiti che sarà loro richiesto di affrontare durante la prova e su come la prova stessa sarà strutturata.

Il classico "ripasso", che precede la prova e che spesso porta a ripercorrere o a ricostruire il cammino fatto in un determinato periodo e a ritornare sui nuclei fondamentali degli argomenti affrontati, diventa una fase importante, nella preparazione al compito, e un modo per dare indicazioni su come studiare. Un insegnante di tecnologia ha escogitato una modalità interessante per far sì che il ripasso venga richiesto, se non da tutti almeno da alcuni allievi. Il nostro formatore è consapevole che, se l'esigenza di fare un ripasso "nasce da loro" e la richiesta viene esplicitamente formulata, è più probabile che questo momento non sia subito ma favorevolmente accolto. Anche lui assegna ai suoi allievi un repertorio di quesiti a cui tentare di rispondere. Non si tratta di una richiesta obbligatoria. Non tutti lo fanno. Il nostro docente sa però che è sufficiente che qualcuno tenti perché in aula, nelle ore successive a tale consegna, qualcuno degli allievi riporti le domande a cui non è riuscito a rispondere. Questo gli consente di impostare poi una lezione dialogata che porta tutti gli allievi a riflettere su alcune delle domande che essi ritroveranno nel compito.

Sempre riguardo alle prove strutturate, collocate generalmente a conclusione di un'unità di apprendimento, un docente di italiano sottolinea l'importanza di prestare attenzione anche alle implicazioni di carattere psicologico e, ancora una volta, nomina in particolare alcune strategie per ridurre l'ansia degli allievi: comunicare in anticipo, come abbiamo visto sopra, i nuclei tematici su cui verterà la verifica e i criteri di valutazione; tener conto dei tempi reali a disposizione; spiegare bene le modalità di svolgimento; diversificare le tipologie di domande; assistere durante lo svolgimento e dimostrare interesse e attenzione per il lavoro che gli allievi stanno svolgendo (non come un "cane da guardia", ma come uno che è disponibile ad offrire sostegno e supporto). Talvolta, per ridurre l'ansia e favorire la concentrazione, può essere utile agire sul *setting* della prova stessa e magari proporre di fare la verifica non in au-

la ma nel laboratorio che, nei CFP, è prevalentemente quello professionale. Le ragioni di questa scelta sono chiare, se consideriamo il valore simbolico che questo luogo assume agli occhi dei ragazzi. Un docente di matematica, ad esempio, è solito far fare la verifica negli spazi del laboratorio di elettrotecnica. Si è accorto infatti che i suoi allievi legano quel luogo ad attività pratiche alle quali diventa più spontaneo, per loro, dedicare quell'attenzione e concentrazione che non sempre sono invece disposti a regalare alle attività più teoriche.

Per le stesse ragioni, un altro docente di matematica è solito predisporre il format della prova, proponendo un particolare livello di strutturazione, che aiuti nello svolgimento del compito. Stampare il compito su un foglio, che porti ad organizzare con ordine la figura, i dati e lo svolgimento di un problema, può servire a far procedere gli allievi con maggiore sicurezza. Fornire questo tipo di struttura, infatti, significa mettere a disposizione degli allievi una sorta di impalcatura, che potrà essere – anzi, che dovrà essere – rimossa, una volta che gli allievi siano cresciuti nella capacità autonoma di affrontare il compito.

Alcuni docenti, al termine di un'unità di apprendimento, chiedono agli allievi stessi di costruire, magari a gruppi, alcuni quesiti per la prova strutturata sul percorso svolto. Sono consapevoli che il compito di costruire dei quesiti per le prove è cognitivamente molto più ricco e stimolante della semplice esecuzione delle prove stesse, perché mette in moto processi mentali di ordine superiore, come quelli metacognitivi. Un'insegnante di area scientifico-matematica, ad esempio, specifica il formato secondo cui costruire la prova strutturata, indicando la tipologia di domande (domande a risposta multipla, domande del tipo vero-falso, domande di completamento, domande di corrispondenza o collegamento ecc., ma anche domande aperte, che chiedano di spiegare le ragioni delle scelte o domande che chiedano di individuare un errore e di spiegare perché si tratti di un errore)⁵, e poi formula la consegna di generare quesiti per la prova. I prodotti che nascono da questa consegna consentono alla formatrice di raccogliere indicazioni su quanto i suoi allievi hanno effettivamente appreso (da questi lavori, la docente può verificare, ad esempio, quanto gli allievi abbiano saputo ricostruire il percorso, individuandone i nuclei tematici effettivamente rilevanti), ma offrono anche idee e spunti per la costruzione di un'ulteriore prova di verifica da proporre loro in modo più tradizionale. La docente in questione racconta la sua sorpresa nel constatare come i suoi allievi si sono attivati su questo tipo di attività e come hanno saputo mettere in campo una notevole creatività e diverse abilità per elaborare prove e giochi basati sulla matematica. Per quanto riguarda i giochi, qualche volta si è trattato di veri e propri giochi matematici (come il sudoku), da inserire in una prova, altre volte si è trattato di giochi enigmistici o di giochi come il giro dell'oca (con tanto di premi e penalità), per af-

⁵ Già attraverso questa riflessione, la docente rende i propri allievi maggiormente consapevoli di ciò che significa valutare (e dunque anche di ciò che significa apprendere), di quali dimensioni i singoli quesiti contribuiscono a valutare e della differenza tra verifica (raccolta di evidenze) e valutazione (espressione di un giudizio in base a criteri definiti).

frontare i quali diventava però necessario svolgere correttamente esercizi matematici, in tempi dati. La formatrice racconta anche come è nata l'idea di proporre questa attività: mentre, in prossimità di una prova, stava spiegando le tipologie di domande che gli allievi avrebbero incontrato in essa, un allievo le chiese: "Possiamo inventarcene uno?". Dal suo ascolto di questa richiesta e dal suo dare fiducia ai propri allievi, anche vincendo le iniziali titubanze, è nato tutto il processo. La metodologia di questa docente – l'idea è di far elaborare direttamente agli allievi alcune delle domande per il compito in classe, di raccoglierle, analizzarle, eventualmente correggerle – è stata poi accolta anche da altri colleghi di quel CFP.

5. Curare la restituzione delle prove effettuate

Una fase particolarmente delicata della valutazione è la restituzione, spesso individuale, delle prove con le opportune correzioni. Se tempestivo e ben curato, anche questo momento diventa parte del percorso di apprendimento. Si tratta di fornire agli allievi dei riscontri puntuali, delicati e rispettosi, che li aiutino a riconoscere ciò che funziona nel loro lavoro, vedendolo riconosciuto dal docente, e, se è il caso, aprano la possibilità di fare in modo diverso. Il senso dell'atto valutativo è aprire spazi di libertà. Quando i ragazzi, attraverso l'affiancamento (quel "passare tra i banchi" del docente che è anche un inclinarsi su ciascuno) e il commento dell'insegnante, scoprono che fare in modo diverso si può e magari è anche utile e fruttuoso, vedono aumentare gli spazi dell'azione possibile e dunque diventano più liberi.

I nostri docenti prestano poi attenzione a come ciascun allievo si sente, a come può vivere un eventuale voto negativo. Questo li porta ad evitare di enfatizzare il confronto interindividuale o le classifiche dei voti (che magari i ragazzi tra loro fanno ma che perdono il potere di scoraggiare, se l'insegnante per primo non dà loro valore) e a puntare invece l'accento sulla valorizzazione di ciò che si è riusciti a raggiungere, in termini di risultato, e sull'analisi di eventuali errori, che sono sempre preziose fonti di apprendimento. In questo modo i nostri formatori educano i propri allievi al senso stesso del valutare. La riflessione che segue la verifica (che prevede una pronta restituzione, possibilmente già alla lezione successiva) diventa un momento importante per aiutare gli allievi a sviluppare consapevolezza rispetto alla loro prestazione e ai possibili miglioramenti. Per diminuire la focalizzazione spesso eccessiva che i ragazzi hanno sul voto, un docente di matematica consegna la verifica corretta ma senza l'indicazione del voto. Mentre invita tutti a soffermarsi sulla propria verifica e in particolare sugli errori, cura una restituzione individuale che consente di approfondire alcuni nodi, di motivare il voto e di assegnare consegne specifiche di lavoro per migliorare eventualmente il risultato.

Per i docenti di italiano, la correzione del tema, che rimane la prova scritta per eccellenza in quell'area disciplinare, anche nei CFP, è un momento particolarmente delicato, sia sul versante della lingua sia su quello del contenuto sia, più in gene-

rale, su quello della relazione. Alcuni docenti predispongono una raccolta di temi come esemplari su cui avviare percorsi di riflessione sulla redazione di testi. Per gli allievi è molto utile poter vedere diversi esempi di testi scritti da altri allievi, per analizzare gli errori ma anche gli aspetti positivi di un componimento. I docenti sono attenti, da una parte, a valorizzare gli elementi positivi contenuti anche in temi complessivamente mediocri, dall'altra, a far notare che ci possono essere problemi di carattere ortografico o sintattico anche in elaborati apprezzabili. L'approccio è complessivamente incoraggiante⁶ e i docenti richiamano spesso l'attenzione su ciò che negli esempi costituisce un elemento positivo (ad esempio, una scelta stilistica particolarmente efficace, l'uso di una metafora viva, ecc.). Nel far questo i docenti chiedono correttamente ai propri allievi il permesso, prima di condividere con altri i loro elaborati.

La correzione dei temi, come dicevamo, si carica anche di una valenza relazionale. Quando un ragazzo, in una tema, parla di sé, manifestando stati d'animo e soprattutto difficoltà, all'insegnante si offre l'opportunità di intervenire. Ma è importante che l'intervento sia morbido e delicato. Una docente, racconta il suo modo di agire in questi casi: sonda innanzitutto il terreno, magari affrontando indirettamente la questione, per non forzare l'allievo a parlare di sé ma, nello stesso tempo, per lanciargli un messaggio di disponibilità. Spesso sono proprio i commenti inseriti al termine della correzione del tema a veicolare tale messaggio. Ciò che rende efficace l'intervento è l'uso di un registro descrittivo, che apre, più che uno valutativo, che rischia di chiudere l'altro nel suo fortino difensivo.

6. Offrire occasioni di recupero

La valutazione non ha senso in sé, ma nella misura in cui aiuta l'allievo a comprendere i propri errori e ad individuare percorsi di miglioramento. Un docente di

⁶ Per comprendere cosa possa significare una valutazione non mortificante, può essere utile riportare il brano in cui Giuseppe Bagni, in una lettera ad una sua collega, trascrive il tema di italiano di un'alunna albanese di prima, da poco arrivata in Italia, su "l'acqua e il suo immaginario" (e qui devo disattivare il correttore automatico di word): «Resto seduta di fronte a lui e mi chiama, mi chiama in nome e mi sorride con la sua faccia dolce. Il suo colore da qualche parte blu e da qualche parte celeste mi tranquillizza l'anima. E iniziamo a parlare. Io racconto tutte le mie cose, e lui mi ascolta. È il migliore amico che ho, che non mi tradisce mai e con nessuno. Questo mio migliore amico è l'acqua "il mare". Tutte le volte quando sto con lui aspetiamo con ansia il tramonto del sole, che cambia il suo colore, e a me questo piache tanto anche se dura poco. Quando sono triste lui mi abbraccia forte, mi tranquillizza il corpo e mi toglie tutti i pensieri tristi dalla mente. Ma quando è triste lui io non faccio niente solo lo vedo, e lui questo vuole e piache. L'acqua non è soltanto un elemento indispensabile alla nostra vita, anche se questa è la più importante ma l'acqua è anche un elemento che ti aspira, ti tranquillizza e in tanti casi ti fa sognare. Ecco perché "il mare" è il mio migliore amico». Subito dopo, l'autore riporta il delicato giudizio che la sua collega di italiano ha formulato: «... "Il tuo elaborato è molto bello e pieno di poesia, anche la calligrafia è molto bella e chiara, così mi dispiace 'sporcare' queste pagine con la correzione. Lo correggeremo insieme"...» (BAGNI-CONSERVA, 2005, p. 28). La valutazione del resto serve per far imparare, non per sanzionare.

italiano racconta un esempio di come fa per valorizzare la possibilità che i ragazzi arrivino ad un recupero delle conoscenze: il primo elemento è, come abbiamo visto anche sopra, l'esplicitazione dei criteri di valutazione, in modo da rendere gli allievi il più possibile consapevoli degli elementi che verranno valutati e delle aspettative del docente. Un ulteriore dispositivo è l'evidenziazione dell'errore, senza l'aggiunta della forma corretta. La correzione può trasformarsi così in seconda opportunità o compito di recupero, che viene a sua volta valutato e può aiutare a migliorare il risultato inizialmente modesto.

Anche altri docenti utilizzano la strategia di assegnare delle, diciamo così, "insufficienze reversibili", cioè recuperabili. Del resto, ciò che interessa al formatore non è la sanzione, ma l'apprendimento. Perciò non ha senso che l'insufficienza sia irreversibile e inappellabile ed è utile offrire sempre una seconda *chance*. L'importante è che agli allievi sia chiaro che cosa fare per recuperare un'insufficienza e dunque che la valutazione assuma una valenza pro-attiva, capace di indicare concretamente la strada da percorrere – e le eventuali tappe da tenere presenti – per superare le difficoltà che un esito negativo in una verifica palesemente manifesta.

7. Stimolare l'autovalutazione e la valutazione tra pari

La valutazione non è solo una fase del processo formativo (ideazione, progettazione, realizzazione e, appunto, valutazione) e dunque un'azione prevalentemente in capo al docente, ma anche una dimensione da formare nei soggetti (Plessi, 2004). I soggetti che imparano ad auto-valutarsi sono soggetti che imparano meglio. Alcuni dei docenti intervistati cercano di educare a valutarsi, innanzitutto, come abbiamo visto sopra, sforzandosi di utilizzare modalità coerenti e trasparenti di condurre la valutazione. Gli allievi imparano così a valutarsi attraverso il modo stesso in cui i docenti valutano.

Diversi formatori invitano poi i propri allievi a tornare con uno sguardo critico su ciò che hanno fatto e ad auto-valutare la propria prestazione. Per questo attivano processi di meta-riflessione sui contenuti e sui percorsi, che aiutino a diventare maggiormente consapevoli di ciò che si è imparato e dei metodi che hanno facilitato l'apprendimento. L'esperienza dei formatori che hanno partecipato alla ricerca suggerisce che anche i ragazzi del CFP possono arrivare all'esercizio di queste forme di pensiero.

In preparazione ad una verifica ufficiale, ad esempio, un'insegnante di matematica propone una simulazione di prova su schede che esplicitano i criteri di valutazione. Gli allievi possono svolgere le prove qualche volta in classe, qualche volta come compito per casa. In classe, poi, alla lavagna, la docente mostra il procedimento corretto ed evidenzia ulteriormente i criteri di valutazione. Dopo questa fase, i singoli allievi sono invitati a tornare sul proprio compito, ad analizzarne gli errori, ad attribuirsi un voto e a scrivere un paragrafo su ciò che dovrebbero migliorare nelle prove successive. La formatrice sottolinea come questa attività aiuti a ridurre

notevolmente l'ansia durante le prove ufficiali. Un altro docente utilizza una metodologia simile, proponendo il compito in un formato che prevede il testo e lo spazio per lo svolgimento dei singoli esercizi, l'indicazione del punteggio, esercizio per esercizio, e una tabella che consente di auto-attribuirsi un punteggio per ciascun esercizio svolto e dunque un voto finale. Oltre a questo, il formato della prova prevede anche uno spazio bianco per alcune note di valutazione sulla prova stessa (grado di difficoltà percepito ecc.) e di autovalutazione sul modo in cui si è affrontata la prova.

Nell'esperienza di alcuni docenti, l'autovalutazione si combina con forme di etero-valutazione tra pari. Un docente di italiano, oltre a sollecitare il singolo allievo a darsi una valutazione, al termine di una verifica, trova utile stimolare l'espressione di un giudizio motivato anche da parte degli altri compagni, almeno su alcune dimensioni della prestazione. Un'insegnante di inglese coinvolge la classe nella correzione di alcune frasi tratte dai compiti precedentemente assegnati e stimola l'identificazione della forma corretta della frase. Anche una docente di matematica riporta un'esperienza di auto-etero-valutazione, in riferimento ad un colloquio orale a coppie. L'insegnante, infatti, pur ricorrendo anche a prove scritte, predilige le verifiche orali perché, secondo la sua esperienza, consentono meglio di cogliere in profondità i processi di pensiero che portano gli allievi alla comprensione. La nostra formatrice propone ai suoi allievi delle verifiche orali a coppie, con la condivisione del voto. Il procedimento è vario: alla consegna (un problema da risolvere, un esercizio da eseguire...) segue un momento di confronto; oppure ciascuno dei due esegue la consegna su un settore della lavagna e poi osserva e valuta la soluzione sviluppata dal compagno, indicandone punti di forza e punti di debolezza ed eventualmente proponendo soluzioni alternative. In questo modo, l'interrogazione a coppie si trasforma in un lavoro di revisione reciproca e nella costruzione di un ragionamento condiviso.

8. Far costruire il portfolio dell'allievo

Per quanto non ovunque diffuso, risulta interessante anche l'uso del portfolio dell'allievo nella valutazione. Il portfolio è una selezione di materiali e lavori significativi (cfr. Pellerey, 2004; Varisco, 2004), che l'allievo assembla per illustrare il suo percorso e i suoi progressi e che può consentire ad altri, in questo caso ai formatori, di farsi un'idea riguardo alle competenze maturate dagli allievi stessi.

È interessante notare che quella del portfolio è una pratica che accompagna i ragazzi lungo tutto il percorso triennale che porta all'esame di qualifica. All'interno del portfolio di ciascun allievo sono contenuti la storia del suo percorso (i moduli seguiti, le esperienze di stage ecc.) e la documentazione dei suoi lavori più significativi, che meglio di altri possono rappresentare le sue conquiste e i suoi apprendimenti nei vari ambiti del percorso formativo. In questo modo i risultati non vengono separati dal tracciato del percorso. Nel racconto di un formatore, il portfolio con-

tiene anche un *book* con le fotografie dei migliori lavori realizzati da ciascun allievo nell'area pratica.

La scelta dei lavori da inserire nel portfolio avviene in dialogo con gli insegnanti e anche questa conversazione e la riflessione che l'accompagna⁷ risultano essere un momento altamente formativo, che intercetta il percorso di crescita di ciascuno, con i suoi modi e i suoi tempi, e aiuta gli allievi ad imparare a riconoscere e a dare valore a quello che fanno. È proprio il dialogo con il docente che scaturisce dal portfolio a consentire di imparare a valutare e valutarsi

9. Attivare forme di triangolazione con valutatori esterni

Nella valutazione dell'esperienza di stage, alcuni formatori introducono un ulteriore dispositivo di valutazione: la triangolazione tra la valutazione che dell'esperienza danno gli allievi e quella che viene invece fatta dal tutor del CFP e dal tutor aziendale. In alcuni CFP, la valutazione dello stage viene innanzitutto condotta – in itinere e al termine dell'esperienza – attraverso una riflessione condivisa con tutto il gruppo classe sull'esperienza stessa, che faccia emergere i punti di forza e di debolezza percepiti dai ragazzi e li aiuti a dire le cose che sanno e hanno imparato a fare. La valutazione finale combina poi l'autovalutazione dell'allievo, la valutazione del tutor del CFP e quella del tutor aziendale dove l'allievo ha svolto l'esperienza di stage. Quando il confronto tra questi diversi punti di vista fa emergere percezioni significativamente differenti, se non addirittura divergenti, si apre la possibilità di attivare col singolo allievo una riflessione sui motivi di queste divergenze.

10. Incoraggiare

La logica di fondo che abbiamo vista incarnata nelle strategie sopra elencate è quella dell'incoraggiamento (Franta, Colasanti, 1991). Se a scuola o nella formazione professionale non si fa altro che accumulare insuccessi, si forma inevitabilmente una sorta di vortice, un mulinello che si autoalimenta e trascina verso il basso. Questa è l'esperienza che molti allievi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP) hanno vissuto nelle precedenti esperienze scolastiche. Da qui l'esigenza di impostare la valutazione all'insegna dell'incoraggiamento – la modalità prevalente a cui i formatori dei CFP indagati ricorrono è infatti quella che potremmo definire proprio una “valutazione incoraggiante” –, il che non significa abbassare il tiro e “accontentarsi di poco”, ma attrezzare gli allievi a fare esperienze di successo e a riconoscere i propri

⁷ Nell'esperienza di alcuni formatori, questa riflessione dovrebbe essere orientata quantomeno a far emergere che cosa il soggetto in apprendimento ha imparato, che differenza esiste tra ciò che egli riconosce di aver imparato e ciò che si aspettava di imparare, quali gli apprendimenti imprevisti, che cosa infine il soggetto ha imparato riguardo al suo modo di imparare, ai suoi punti di forza e alle possibili aree di miglioramento.

progressi. Incoraggiante è una valutazione che attiva, mette in moto, alimenta energie nei soggetti. È proprio questa intenzionalità a rivelare l'orientamento formativo che la valutazione assume nei CFP (cfr. Tacconi, 2007).

I racconti dei formatori ci presentano un contesto popolato di allievi che hanno interiorizzato una sorta di "io non ci riesco!" (cfr. Tacconi, 2008). La valutazione può allora assumere un ruolo importante nel far superare questa profezia negativa, che poi è la classica profezia che si autoavvera. Alcuni docenti cercano di ridurre l'ansia che normalmente accompagna una prova, agendo con tatto ed aiutando l'allievo a passare gradualmente dall'atteggiamento dell'"Io non ci riesco!" a quello dell'"Io tento! Ci posso riuscire, come no!". In questo, decisivo è l'"Io ci sono!", pronunciato e fattivamente testimoniato dall'insegnante, e la sua fiducia nelle potenzialità degli allievi. L'effetto Pigmalione (Rosenthal, Jacobson, 1991) insegna quanto può pesare la profezia negativa, ma anche quanto possa incidere la convinzione che questi ragazzi possano riuscire, alimentata innanzitutto dagli insegnanti e di conseguenza dai ragazzi stessi.

La verifica viene vista da molti dei nostri formatori come momento in cui far fare esperienza di successo. Alcuni docenti adattano le prove a differenti livelli di difficoltà e le assegnano in modo differenziato, per consentire a tutti di fare esperienza di successo. È incredibile il valore attivante che può avere una sufficienza su ragazzi abituati a mietere insuccessi fino a lasciarsene paralizzare. Per questo è necessario calibrare attentamente le prove e procedere con gradualità, facendo in modo che le prime siano relativamente semplici ed offrendo molteplici occasioni perché essi stessi possano alimentare la fiducia di riuscire, dimostrare ciò che riescono a fare e magari arrivare a stupire (e a stupirsi) per i risultati.

Bibliografia

- BAGNI G. - CONSERVA R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino.
- CRAWFORD M. (2009), *Il lavoro manuale come medicina dell'anima*, Mondadori, Milano.
- FONTANA A. - VARCHETTA G. (2005), *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e associati, Milano.
- FRANTA H. - COLASANTI A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma.
- LAVE J. - MURTAUGH M. - DE LA ROCHA O. (1984), *The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping*, in ROGOFF B. - LAVE J., ed. *Everyday Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA, pp. 67-94.
- PELLEREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- ROSENTHAL R. - JACOBSON L. (1991), *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, Milano.
- SCRIVEN M. (1967), *The Methodology of Evaluation*, in TYLER W. - GAGNÉ M. - SCRIVEN M., eds., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNelly, Chicago, pp. 39-83.
- TACCONI G. (2007), *Valutare nell'Istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, pp. 7-85.

- TACCONI G. (2008), *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in "Diario di scuola", in «Rassegna CNOS» 24/2, pp. 167-189.
- TACCONI G. (2010), *Strumenti per formare 1. Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo*, in «Rassegna CNOS» 26/3, pp. 93-110.
- TACCONI G. (2011a), *Strumenti per formare 2. Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile*, in «Rassegna CNOS» 27/1, pp. 69-86.
- TACCONI G. (2011b), *Strumenti per formare 3. Per una didattica dell'esperienza. Le strategie messe in atto dai formatori degli assi culturali*, in «Rassegna CNOS» 27/2, pp. 79-90.
- TACCONI G. (2011c), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- TACCONI G. (2011d), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma (in stampa).
- VARISCO B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- WIGGINS G. - MCTIGHE J. (1998), *Understanding by design*, Association Supervision for Curriculum Development, Alexandria, VA.

