



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea magistrale in  
**PEDAGOGIA**

Tesi di laurea magistrale

## **VALUTAZIONE GIUSTA? UNA RICERCA ESPLORATIVA CON STUDENTI DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO**

**FAIR ASSESSMENT?  
AN EXPLORATORY RESEARCH WITH SECONDARY SCHOOL  
STUDENTS**

*Relatore:*  
Prof.ssa Debora Aquario

*Laureanda:* Arianna Pravato  
Matricola: 2036574

Anno Accademico 2022-2023

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	3
<b>Capitolo 1</b> .....	5
<b>LA VALUTAZIONE. PROSPETTIVE, SIGNIFICATI, STRUMENTI</b> .....	5
<b>1.1 Definizioni di valutazione</b> .....	5
<b>1.2 Classificazioni e criteri di analisi per la valutazione</b> .....	8
<i>1.2.1 Classificazioni in base al criterio cronologico</i> .....	9
<i>1.2.2 Classificazioni in base al criterio epistemologico</i> .....	12
<i>1.2.3 Classificazioni in base al criterio di fine e scopo della valutazione</i> .....	14
<i>1.2.4 Classificazioni in base al significato attribuito alla formulazione del giudizio sull'oggetto della valutazione</i> .....	15
<b>1.3 Funzioni della valutazione</b> .....	16
<b>1.4 I momenti della valutazione</b> .....	19
<b>1.5 Dalla concezione tradizionale della valutazione all'Assessment for Learning</b> .....	20
<b>1.6 Strumenti di valutazione</b> .....	22
<b>1.7 La dimensione comunicativa nella valutazione: il ruolo del feedback</b> .....	30
<b>1.8 Gli effetti della valutazione</b> .....	33
<b>Capitolo 2</b> .....	35
<b>VALUTAZIONE TRA ACCESSIBILITÀ, GIUSTIZIA ED EQUITÀ</b> .....	35
<b>2.1 Assessment for Learning e l'attenzione alle differenze</b> .....	35

2.1.1 Un pensiero valutativo “universale”: <i>Universal Design for Assessment</i> .....	39
<b>2.2 Giustizia, uguaglianza, equità .....</b>	<b>41</b>
2.2.1 Il concetto di “fairness” .....	43
2.2.2 Il fair assessment visto attraverso la lente della misurazione.....	44
2.2.3 Il fair assessment visto attraverso la lente della giustizia sociale .....	47
2.2.4 Tre imperativi per la ricerca sul fairness assessment.....	52
<b>2.3 Le ricerche che indagano i punti di vista degli studenti.....</b>	<b>55</b>
<b>Capitolo 3.....</b>	<b>59</b>
<b><i>SIGNIFICATI, PRATICHE, VISSUTI E DESIDERI RISPETTO ALLA VALUTAZIONE. IL PUNTO DI VISTA DI STUDENTI DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO.....</i></b>	<b>59</b>
<b>3.1 Premesse .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Metodo .....</b>	<b>60</b>
3.2.1 Partecipanti .....	61
3.2.2 Strumenti.....	62
3.2.3 Analisi del contenuto “carta e matita” .....	65
<b>3.3 Analisi dei dati.....</b>	<b>67</b>
3.3.1 Area dei significati.....	67
3.3.2 Area delle pratiche .....	72
3.3.3 Area dei vissuti .....	75
3.3.4 Area dei desideri rispetto alla valutazione.....	81
<b>3.4 Discussione dei risultati.....</b>	<b>88</b>
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>94</b>

## INTRODUZIONE

Questo elaborato si concentra sul tema della valutazione e in particolare della valutazione *giusta*, chiedendosi quali siano i punti di vista degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. In un'ottica tradizionale, la valutazione è considerata l'ultimo tassello della progettazione didattica in quanto posta al termine di un percorso d'apprendimento, ma come si andrà a sottolineare nel corso della dissertazione essa deve essere considerata un momento centrale del processo formativo di tutti gli studenti. Per quanto riguarda il costrutto della valutazione *giusta*, si tratta di un costrutto nuovo, che da poco si è affacciato nel dibattito scientifico nazionale e internazionale. Si può vedere come risulti associato ad un altro concetto, anch'esso nuovo, quello di *accessibilità*: il senso è di evidenziare la possibilità per tutti gli studenti di *accedere* alle prove valutative offrendo a tutti conseguentemente l'opportunità di fruire delle condizioni per raggiungere i vari obiettivi di apprendimento.

La scelta dell'argomento del presente elaborato è motivata dalla consapevolezza che nell'ambito dell'istruzione formale la valutazione ha da sempre un ruolo centrale nelle carriere scolastiche – e universitarie – degli studenti. Questi ultimi, infatti, sono sempre stati abituati a confrontarsi con un voto o un giudizio e a paragonarsi con i compagni rispetto a ciò. Si è ritenuto quindi interessante conoscere se il cambio di prospettiva proposto in ambito scientifico con il passaggio da un *Assessment of learning* ad una *Assessment for learning* sia presente anche nei contesti scolastici quotidiani e se questa nuova prospettiva sia percepita come maggiormente orientata verso la giustizia e l'accessibilità.

L'obiettivo che guida questo elaborato è di esplorare punti di vista e vissuti di un gruppo di studenti della secondaria di secondo grado. Sono state condotte una serie di interviste semi-strutturate con ragazzi e ragazze di età compresa tra i 14 e i 19 anni,

frequentanti diversi istituti della provincia di Rovigo. I quesiti sono stati costruiti a seguito di un'attenta analisi delle varie ricerche scientifiche già condotte con studenti.

La tesi è articolata in tre capitoli. Nel primo capitolo si presenta lo sfondo teorico, partendo dalle varie definizioni emerse, passando per le varie classificazioni che sono state fatte per comprendere complessivamente i modelli emersi negli anni, facendo particolare riferimento alla classificazione cronologica di Guba e Lincoln (1989) e la classificazione epistemologica di Galliani (2011; 2015). Si farà inoltre riferimento alle varie funzioni che la valutazione assume associandole ai momenti valutativi e analizzando anche le varie tipologie di prove valutative presenti in ambito scolastico. Si concluderà poi con un accenno alla nuova concezione di valutazione: l'*Assessment for Learning*, facendo particolare attenzione al ruolo formativo del *feedback*.

Nel secondo capitolo si analizzerà la valutazione *giusta*, considerandola da vari punti di vista (misurazione e giustizia sociale) e si farà riferimento ai nuovi modelli valutativi legati alle prospettive dell'*Universal Design* e del *Capability Approach*, collegando il tutto con i documenti europei che portano al centro dell'educazione il tema della giustizia e dell'inclusione. Nella fase conclusiva del capitolo, vengono riportate alcune importanti ricerche che hanno indagato le percezioni degli studenti riguardo al tema oggetto d'indagine.

Nel terzo capitolo, infine, si andrà ad esporre la ricerca condotta e in particolare ci si concentrerà sull'analisi delle interviste realizzate con gli studenti per conoscere il loro punto di vista rispetto alla valutazione scolastica.

## Capitolo 1

### LA VALUTAZIONE. PROSPETTIVE, SIGNIFICATI, STRUMENTI

#### 1.1 Definizioni di valutazione

Il termine valutazione deriva dall'antica parola *valuto* che risale al latino *validus*, cioè essere forte, robusto, vigoroso; esso è il participio passato del verbo *valeo, valére*: avere valore, avere prezzo. Quindi, etimologicamente per valutazione si intende l'attribuzione di valore a qualcosa, il dare peso; essa è l'attività che permette ai soggetti di stimare, esprimere un giudizio su qualche cosa. Il termine è entrato poi nell'uso pedagogico per indicare quella pratica che determina formalmente la "qualità, l'efficacia o il valore di un programma, prodotto, progetto, processo, obiettivo o curriculum" con un legame alle scelte da fare (Worthen, Sanders, 1987 citato da Santelli Beccato, Varisco, 2000, p. 137; Varisco, 2000, pp. 15-16). Quindi, in ambito scolastico valutare significa essere in grado di discernere e trovare ciò che ha valore negli insegnamenti e nell'istituzione per raggiungere la formazione della persona (Giolo, 2019). Anche se, in accordo con Guba e Lincoln (1989) dare una definizione certa di cosa sia la valutazione fermerebbe ogni ricerca sugli scopi e sul modo di procedere, infatti, per i due autori le definizioni di valutazione sono dei costrutti mentali, il cui riscontro con la realtà non è e non può essere un problema.

In ogni idioma linguistico troviamo poi delle diverse accezioni per indicare il termine valutazione in ambito scolastico: *évaluation scholair* in francese, *Schulzeugnisse* in tedesco; la letteratura scientifica utilizza la lingua inglese che presenta diverse terminologie per indicare i vari significati, infatti, per determinare il rendimento degli

studenti in classe troviamo il termine *assessment*, mentre per denotare la valutazione nel suo insieme si utilizza *educational evaluation*; la parola *measurement* indica gli strumenti e i metodi di misurazione, così come essi distinguono fra *rating, grading e scoring* per specificare rispettivamente i punteggi alla stima della valutazione, i punteggi degli esami e un scala di valori predefinita (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000). Negli ultimi anni si sono poi aggiunti diversi termini per indicare le innovazioni introdotte, come *performance, authentic, alternative, dynamic, practical, in context assessment* (Notti, Tammaro, 2015).

Sulla concezione di valutazione e i suoi problemi è nata una scienza che studia i diversi modi di valutare; è emersa a seguito di diverse indagini condotte in America e in Europa per indagare la correttezza e l'oggettività delle varie prove valutative utilizzate in quegli anni in ambito scolastico, questa scienza fu definita da Piéron nel 1936 docimologia. La docimologia può essere suddivisa in tre generazioni, in cui si può notare il passaggio da una concezione di valutazione come misurazione a una dimensione più pedagogica e didattica. Infatti, la prima generazione di studi arriva fino agli anni Cinquanta, in cui gli studiosi docimologici erano focalizzati sui metodi di accertamento dei livelli di apprendimento degli alunni; la seconda generazione si sviluppa dagli anni Cinquanta agli anni Settanta e si nota come l'innovazione didattica influenzi il significato di valutazione e le sue procedure; infine la terza che va dagli anni Settanta fino ai nostri giorni è focalizzata su una concezione di valutazione come un "momento forte e significativo del processo di apprendimento" (Santelli Beccato, Varisco, 2000, p. 18). Dai primi studi di Piéron che si concentravano sui limiti delle tradizionali prove valutative e sulla dimensione non obiettiva di valutazione si è passati con Bloom negli anni Cinquanta a una "pedagogia per obiettivi" (Notti, Tammaro, 2015, p. 46) con la costruzione da parte dell'autore di una tassonomia degli obiettivi educativi e delle varie capacità che ogni singolo studente acquisisce e utilizza nell'apprendimento, teoria perfezionata poi da Mager, per il quale ogni obiettivo per essere efficace deve avere tre componenti: performance, che deve essere osservabile e misurabile; condizione, le varie circostanze in cui la performance può avvenire; criterio, l'abilità con cui lo studente esegue la performance. La tassonomia di Bloom, ancora oggi utilizzata per progettare l'apprendimento, organizza gerarchicamente gli obiettivi cognitivi e comportamentali prendendo spunto dall'attività degli insegnanti. La classificazione viene così fatta:

conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi e valutazione (Notti, Tammaro, 2015; Santelli Beccegato, Varisco, 2000). Fu poi con De Landsheere che la docimologia divenne un campo della ricerca metodologica, definendo degli obiettivi osservabili e misurabili per i fini didattici ed educativi. Negli anni Settanta Campbell, Cronbach e Stake introducono, nella ricerca docimologica, il problema del rapporto tra i fattori qualitativi, che sono l'oggetto della valutazione, e gli strumenti quantitativi studiati nelle ricerche precedenti. Significativi furono gli studi di Guba e Lincoln (1989) sui paradigmi valutativi e la loro evoluzione. Per quanto riguarda il contesto italiano, gli studi docimologici hanno inizio negli anni Cinquanta e i principali esponenti sono Visalberghi e Calonghi, i quali conducono degli studi sull'identificazione di modelli e azioni per ridurre la soggettività della valutazione e riflettono anche sull'utilizzo dei voti. In particolare Visalberghi si concentra sulla differenza dei termini misurazione e valutazione anche se entrambi sono fasi dello stesso processo che si conclude con un giudizio o un voto. Mentre, Calonghi propone dei sussidi didattici per le varie materie segnalando prove diagnostiche per individuare le difficoltà e prove oggettive che offrono una valutazione imparziale. Dagli anni Ottanta, la ricerca docimologica in Italia si è sempre confrontata con le ricerche internazionali (Notti, Tammaro, 2015; Santelli Beccegato, Varisco, 2000). Ad oggi, la docimologia è lo studio di tutto il processo valutativo che comprende prove d'esame, verifiche scolastiche e sistemi di valutazione in educazione (Giolo, 2019).

Fu infatti Galliani (2009) che definì la valutazione come quella

disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione (citato da Galliani, 2015, p. 11).

Ciò è in continuità con quello che già Gardner nel 1992 considerava come *assessment* cioè come qualcosa di semplice, naturale e collegato a un programma, che abbia validità ecologica, usando anche diversi criteri che si adattino alle differenze individuali e ai livelli di sviluppo dei singoli individui (Varisco, 2000). Infatti, la valutazione nella scuola

italiana oggi guarda all'acquisizione di conoscenze e al comportamento degli studenti e sono i docenti che prevedono delle verifiche intermedie, sistematiche e conclusive che devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) del singolo istituto e con le Indicazioni nazionali e le linee guida dei diversi ordini scolastici (Miur, 2018<sup>1</sup>). La valutazione è quindi una competenza complessa che saggia i docenti, i quali devono assegnare responsabilmente i voti o giudizi, e che assume un ruolo fondamentale sia per i docenti che per gli studenti in quanto può infierire positivamente o negativamente sul loro percorso scolastico. Ad esempio le prove di verifica tradizionali sono troppo soggettive perché a volte non esprimono le vere competenze degli studenti. La soluzione a questo problema potrebbe essere l'abolizione dei voti, ma nella scuola italiana non è possibile perché essi sono la manifestazione simbolica numerica delle complesse procedure valutative. Perciò è importante che i docenti siano precisi nell'attribuzione dei voti, non solo per migliorare la didattica e valorizzare gli studenti, ma anche per la credibilità della valutazione scolastica (Giolo, 2019).

La valutazione rimane un tema complesso che viene gestita prevalentemente dal docente, mentre gli studenti vengono visti come soggetti passivi che la ricevono. In questo modo la valutazione rischia di assimilarsi al voto e di non intendersi come un dialogo fra i vari attori coinvolti dove anche gli studenti dovrebbero assumere un ruolo da protagonisti nel miglioramento delle proprie prove e del proprio apprendimento (Maniero, 2020), come invece si andrà ad affermare nel corso dei paragrafi e capitoli successivi.

## 1.2 Classificazioni e criteri di analisi per la valutazione

A seguito dell'aumento di pratiche valutative, in letteratura emergono diverse classificazioni degli approcci per aiutare a delineare un quadro complessivo dei modelli che si sono sviluppati negli anni. Le classificazioni evidenziano le differenze tra i vari approcci, che consentono quindi al valutatore di fare scelte metodologiche opportune. Una prima difficoltà riscontrata è stata quella di individuare i criteri di classificazione, Wolf (1994 citato da Torre, 2010) individua quattro possibili criteri: il primo distingue gli

---

<sup>1</sup><https://www.miur.gov.it/valutazione> (ultima consultazione 04/2023)

approcci in base allo scopo della valutazione, quest'ultimo può essere descrittivo, teso al miglioramento o a esprimere giudizi; il secondo suddivide gli approcci in base alla formazione e all'orientamento teorico del ricercatore; il terzo organizza la classificazione a sostegno della disciplina; il quarto, infine, ordina gli approcci in rapporto all'importanza che ciascuno offre ai vari momenti del processo valutativo. Plessi (2004 citato da Torre, 2010), invece, individua sei possibili criteri di classificazione: cronologico, epistemologico, in base al fine e al focus della valutazione, secondo l'importanza attribuita alla formulazione di un giudizio di valore, in relazione all'utilizzo di modelli comparativi dell'oggetto di valutazione e al grado di strutturazione dell'azione valutativa, infine l'ultimo criterio si crea in base alle diverse funzioni, scopi e momenti della valutazione.

### *1.2.1 Classificazioni in base al criterio cronologico*

Per quanto riguarda le classificazioni cronologiche, la più significativa è quella proposta da Guba e Lincoln (1989), i quali hanno individuando quattro generazioni valutative: *measurement*, *description*, *judgment* e *responsive constructivist evaluation*. La prima generazione incentrata sulla valutazione come misurazione viene collocata dagli autori nella prima metà del Novecento, in quanto la funzione principale della scuola era di trasmettere ai bambini i fatti dimostrati scientificamente come veri, gli studenti erano sottoposti a test orali o scritti in cui dovevano ripetere quello che veniva loro insegnato. La diffusione di test volti a misurare la preparazione scolastica degli alunni è dovuta anche all'emergere, negli stessi anni, dei test per la misurazione del QI. Infatti, in questo periodo i termini valutazione e misurazione furono utilizzati in modo interscambiabile, per questo la prima generazione venne denominata di misurazione. L'insegnante o il valutatore era considerato un tecnico che doveva essere in grado di conoscere e usare adeguatamente tutti gli strumenti valutativi a sua disposizione (Guba, Lincoln, 1989). La seconda generazione emerge dopo la Prima Guerra Mondiale, a seguito della necessità di rivedere i programmi scolastici e di conseguenza l'approccio valutativo a seguito dell'aumento di studenti all'interno delle classi, i quali avevano esigenze e aspirazioni che non potevano essere soddisfatte con i programmi presenti in quel momento. Negli Stati Uniti fu creato un organo (*Eight Year Study*) che doveva verificare l'efficacia dei nuovi curricula, il

problema emerso riguardò l'utilizzo dello strumento per valutare questi programmi, il fatto venne risolto da Tyler, riconosciuto più tardi come il padre della valutazione. Infatti, la seconda generazione è incentrata sulla valutazione dei programmi educativi ed evidenzia i punti di forza e di debolezza di tali percorsi scolastici. Anche in questo caso, il valutatore viene visto come un descrittore, anche se mantiene i caratteri del tecnico della generazione antecedente, inoltre a differenza della precedente in questo caso la misurazione non è più vista come un sinonimo di valutazione, ma diventa uno strumento a disposizione di quest'ultima (Guba, Lincoln, 1989). La terza generazione è stata identificata negli anni Sessanta quando sorsero una serie di nuovi modelli, tra cui il *Countenance Model* di Stake (1967) e il *Goal Free Model* di Scriven (1973). Tutti i nuovi modelli che sono stati creati avevano come punto in comune l'idea che il giudizio fosse parte integrante della valutazione, infatti in questa generazione la valutazione è caratterizzata dalla formulazione di giudizi e il valutatore, oltre alle funzioni di tecnico e descrittore, assume la funzione di giudice, il quale utilizza degli standard per offrire un giudizio oggettivo (Guba, Lincoln, 1989). Queste tre generazioni però soffrono di tre grandi difetti: tendono al managerialismo, non accolgono la pluralità di valori presenti e sono focalizzate enormemente sul paradigma scientifico. Per quanto riguarda il primo problema Guba e Lincoln (1989) evidenziano la relazione stretta tra il valutatore e il manager, nel caso della scuola il dirigente scolastico. Questa relazione è difficilmente messa in discussione, ma genera diverse conseguenze, tra le quali il fatto che il dirigente scolastico ha il potere di determinare su cosa il valutatore deve lavorare, come deve raccogliere le risposte alle domande poste e infine quando divulgare quanto raccolto. Negli anni si è compreso che la nostra società accoglie pluralità di valori, ma nonostante l'esistenza di differenze valoriali, per le tre generazioni presentate i risultati prodotti dalla valutazione erano attendibili e non venivano influenzati da essi perché si utilizzava una metodologia scientifica. Ma, se si dimostra che la scienza è condizionata dai valori, il valutatore non può essere ritenuto responsabile dell'interpretazione che le persone danno dei risultati. A questo punto, la questione del pluralismo dei valori si può considerare una questione fondamentale e su cui prestare attenzione anche in valutazione. Ogni modello utilizzato nelle prime tre generazioni utilizza il paradigma scientifico per indirizzare il lavoro metodologico, ma ha portato a delle conseguenze negative. Innanzitutto, ha portato a valutare lo studente come se non esistesse il contesto in cui è inserito, ma solamente in

condizioni controllate. Queste condizioni di “*context-stripping*” venivano istituite per ottenere dati più generalizzabili. Inoltre, l’adesione al paradigma scientifico porta a una misurazione quantitativa formale, in cui sono presenti dati misurabili con precisione e analizzati con strumenti matematici e statistici. A seguito di questo emerge che ciò che non può essere misurato non può essere reale. Infine, il metodo scientifico rifiuta di vedere in modi alternativi il valutando perché la scienza fornisce delle verità assolute. A seguito di queste critiche alle prime tre generazioni, Guba e Lincoln (1989) fanno emergere un nuovo approccio che definiscono *responsive constructivist*. Con il termine *responsive*, gli autori vogliono indicare il diverso modo di intendere la valutazione, infatti i parametri e i confini vengono negoziati tra gli attori coinvolti nel processo. Mentre il termine costruttivista viene usato per determinare la metodologia utilizzata nel fare valutazione, difatti questo paradigma può essere identificato anche con i termini interpretativo ed ermeneutico. In questa quarta generazione individuata da Guba e Lincoln i problemi di cui la valutazione si occuperà vengono quindi condivisi da tutti gli attori coinvolti, i fenomeni studiati sono compresi solo all’interno del contesto in cui si trovano e non possono essere generalizzati, i risultati prodotti dalla valutazione sono strettamente collegati con i valori del contesto. Per quanto riguarda il ruolo del valutatore nella quarta generazione, Guba e Lincoln (1989) ridefiniscono ed espandono i ruoli che il valutatore aveva nelle generazioni precedenti: da tecnico, ruolo di prima generazione, diventa strumento e analista umano in cui accanto all’uso di strumenti preferibilmente qualitativi, può utilizzare anche strumenti quantitativi; da descrittore, proprio della seconda generazione, diventa miniaturista e storico perché oltre a descrivere il raggiungimento o meno di determinati obiettivi, guarda anche al contesto in cui lo studente è inserito; per quanto riguarda il ruolo di giudice, presente nella terza generazione, si trasforma nel ruolo di mediatore del processo giudicante. Accanto a questi ruoli rinnovati, la quarta generazione prevede che il valutatore sia un collaboratore; che non sia un investigatore, ma deve diventare un principiante e un insegnante, il quale impara e contemporaneamente insegna agli altri partecipanti al processo valutativo; sia infine un modellatore della realtà e un agente di cambiamento.

### *1.2.2 Classificazioni in base al criterio epistemologico*

Delle classificazioni basate sul criterio epistemologico importante risulta essere quella ripresa da Galliani (2015), il quale parla di tre paradigmi, cioè di tre modi di vedere le cose, che si esprimono attraverso modelli empirici, immagini metaforiche e categorie descrittive (Galliani, 2011). Essi non vanno presi singolarmente perché vanno visti come complementari, secondo una pluralità di valori e prassi in modo che emergano degli approcci multi-paradigmatici, per riuscire a comprendere la complessità della valutazione educativa in cui partecipano diversi attori (Galliani, 2011). Il primo paradigma che Galliani propone è quello positivista, chiamato da Stame positivista-sperimentale, il quale ritiene che esista una spiegazione probabilista-causale delle conseguenze di un'azione educativa, quindi la valutazione viene vista come la “misurazione del risultato-prodotto formativo” (Galliani, 2011, p. 77; Galliani, 2015, p. 28) che va poi comparata con il fine progettato. Il paradigma positivista si rifà al modello razionalista, per cui nella programmazione si definiscono gli effetti e i possibili cambiamenti, miglioramenti che la valutazione può misurare attraverso strumenti quantitativi e il loro trattamento statistico, prove oggettive valide e attendibili come i test e gli esami. Molto importante in questo paradigma è la valutazione ex-ante in cui il valutatore evidenzia tutte le informazioni per le possibili alternative rispetto agli obiettivi educativi, inoltre viene esaltata la funzione certificativa come misura normativa dell'esecuzione dell'intervento educativo. In questo modo, il paradigma positivista rischia di omettere il contesto e la natura relazionale del processo formativo, il quale non può esistere senza luoghi, spazi e tempi definiti e senza la reciprocità tra le persone coinvolte nel processo (Galliani, 2011; Galliani, 2015). Il secondo paradigma proposto è quello pragmatista che “concepisce la valutazione in ambito educativo come controllo delle prassi organizzative per garantire il conseguimento degli standard formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema” (Galliani, 2015, p. 31). Il paradigma rimanda al modello funzionalista, in quanto le pratiche educative vengono stabilite all'interno dell'organizzazione e la valutazione viene formalizzata, viene quindi vista come uno strumento per rendere conto moralmente e giuridicamente riguardo alla qualità interna (didattica, uso di risorse) o esterna (competenze, impatto

lavorativo) della scuola. Per meglio comprendere il paradigma pragmatista, Galliani (2011; 2015) propone la metafora cibernetica, sia nell'accezione greca di arte per governare gli uomini guidando l'organizzazione nella giusta direzione, sia nel significato moderno di arte per costruire macchine programmate tecnologicamente per compiere le funzioni previste. I due sensi si sono mescolati mettendo in evidenza come il focus centrale della valutazione sia da una parte il processo di regolazione che riguarda l'organizzazione e dall'altra le pratiche formative. Il paradigma pragmatista assegna alla valutazione una funzione diagnostica-orientativa, in cui gli insegnanti devono garantire la qualità del percorso intrapreso e decidere gli interventi di correzione necessari per indirizzare lo studente verso l'esito atteso, i valutatori assumono quindi il ruolo di attori-regolatori (Galliani, 2011; Galliani, 2015). Infine, viene proposto il paradigma costruttivista-sociale, il quale ritiene che la conoscenza si costruisca dall'insieme delle esperienze dell'apprendista, dagli strumenti culturali che è in grado di utilizzare, dai contesti che abitualmente frequenta e dalle forme di negoziazione sociale permesse. In questa concezione, la valutazione viene vista come "l'interpretazione delle azioni formative in quanto processo" (Galliani, 2011, p. 84; Galliani, 2015, p. 34) che ha il compito di disciplinarne lo sviluppo e di elaborarne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento e di giudizi condivisi da tutti i partecipanti all'azione educativa. Questa visione è in accordo con la valutazione di quarta generazione di Guba e Lincoln precedentemente esposta. Il modello che emerge è quello processuale, con le caratteristiche di collaboratività, creatività, negoziabilità, progressività e con le funzioni cognitive e metacognitive interne al processo di formazione. La valutazione diventa formativa e autentica perché gli allievi si impossessano, attraverso la riflessione metacognitiva, delle tecniche di apprendimento e la regolazione diventa sinonimo di miglioramento grazie all'autoregolazione e autovalutazione. Per il paradigma costruttivista, la valutazione è vista come un atto di comunicazione necessario, per questo motivo deve essere metodologicamente coerente alle procedure sottostanti all'insieme di dati attendibili e condivisi per la creazione di valori di riferimento e per l'elaborazione di indicatori relativi al contesto educativo e sociale. Per questa ragione, il valutatore deve diventare "iniziatore di senso per l'altro" (Galliani, 2015, p. 37), quindi deve essere un educatore che si trova dentro al processo formativo, ma deve guardare anche agli effetti

e all'impatto sociale che la sua comunicazione ha prodotto (Galliani, 2011; Galliani, 2015).

### *1.2.3 Classificazioni in base al criterio di fine e scopo della valutazione*

La classificazione secondo i criteri del fine e dell'oggetto della valutazione, rispetto ai due modelli precedenti, non raggruppa i vari metodi esistenti in categorie ampie, ma evidenzia la vastità e la difficoltà di identificare categorie esclusive (Torre, 2010). Infatti, Stake (1975 citato da Torre, 2010) identifica nove approcci principali nei quali vengono collocate le proposte dei vari autori: misurazione del profitto degli studenti, auto-analisi istituzionale, commissione di esperti, osservazione e analisi delle azioni, analisi delle competenze gestionali, ricerca nel settore educativo, analisi di politica sociale, valutazione non dipendente dall'obiettivo, valutazione antagonista. Successivamente Popham (1988 citato da Torre, 2010) propone invece cinque approcci, dove si trovano quattordici modelli specifici: modelli centrati sul raggiungimento degli obiettivi, i quali determinano se e a quale livello gli obiettivi di un determinato processo formativo sono stati raggiunti; modelli orientati al giudizio con enfasi sugli input, i quali pongono l'attenzione sul giudizio professionale dato secondo criteri interni; modelli orientati al giudizio con enfasi sugli output, che contrariamente ai precedenti pongono l'attenzione sul giudizio professionale dato in base a criteri esterni; modelli finalizzati a facilitare le decisioni, nei quali si trovano delle coincidenze con gli approcci precedenti, ma da questi si differenzia sul fatto che i dati raccolti sono utili al decisore e il valutatore ha il compito di esporgli tutti gli elementi efficaci a questo scopo; modelli naturalistici o qualitativi, sono innovativi rispetto agli approcci precedenti, infatti tendono ad andare a comprendere profondamente il fenomeno studiato, utilizzano degli strumenti poco strutturati e coinvolgono tutti gli attori partecipanti al processo. Successivamente, Madaus, Haney e Kreitzer (1992 citati da Torre, 2010) riconoscono tre approcci principali: orientati all'obiettivo, in larga parte utilizzati e riconosciuti, sono modelli economici che offrono informazioni quantitative, ma non forniscono informazioni utili a chiarire la buona riuscita o meno di un processo; orientati alla decisione, i quali sono utili per migliorare il programma in itinere, a volte sono costosi e complessi da mettere in pratica; naturalistici o *responsive*, sono validi per il miglioramento degli interventi anche se richiedono molto

tempo, impegno e costi. Infine, Smith (1994 citato da Torre, 2010) individua sette approcci fondamentali: approcci centrati sugli obiettivi, i quali guardano al concreto raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto; approcci orientati al *decision-making*, che rilevano dati utili ai docenti per prendere decisioni riguardo i programmi formativi-educativi; approcci orientati alla ricerca, dove la valutazione è ritenuta ricerca valutativa e tra i suoi obiettivi emerge quello di costruire conoscenza tramite piani sperimentali o quasi sperimentali; approcci orientati all'analisi delle politiche sociali, i quali vengono utilizzati per valutare le politiche sociali; approcci centrati sul confronto pubblico tra programmi, che evidenziando i pregi e i difetti dei progetti già presenti aiutano a scegliere i più opportuni alla situazione in atto; approcci orientati al giudizio, i quali si fondano sui giudizi degli esperti per fornire valutazioni valide; approcci pluralisti-intuizionisti, che incorporano gli approcci più recenti e utilizzano diverse prospettive di ricerca, tenendo conto dei punti di vista di tutti gli attori partecipanti ai vari progetti, in questo caso la valutazione diventa un processo partecipativo.

#### *1.2.4 Classificazioni in base al significato attribuito alla formulazione del giudizio sull'oggetto della valutazione*

Ci sono infine le classificazioni basate sul significato che viene attribuito alla formulazione di un giudizio, tra queste la più completa è quella di Stufflebeam e Webster (1983 citati da Torre, 2010) e aggiornata da Stufflebeam e Shinkfield (2007 citati da Torre, 2010). Essi prevedono tre macrocategorie tenendo presente che la valutazione è l'attribuzione di valore: approcci pseudo-valutativi, in cui si collocano tutte quelle valutazioni le cui metodologie hanno dato dei risultati funzionali alla spiegazione di determinate scelte politiche e di mercato; approcci quasi valutativi, che comprendono tutti gli studi valutativi che guardano alle domande specifiche e forniscono una visione parziale del fenomeno, tra questi troviamo gli approcci basati sugli obiettivi, gli studi finalizzati a verificare ipotesi, i programmi di testing; infine approcci valutativi in senso proprio, in cui si trovano tutti i metodi considerati propriamente valutativi, ovvero tutte quelle pratiche che hanno come fine l'accertamento o il miglioramento del valore dell'oggetto valutato.

### 1.3 Funzioni della valutazione

Per quanto riguarda le funzioni adottate dalla valutazione, il primo a offrirne una classificazione fu Scriven nel 1967 (citato da Falcinelli, 2015; Notti, Tammaro, 2015), che ne individua due principali: formativa e sommativa. La prima funzione si riferisce al controllo attraverso una verifica su ciò che accade per accertare la corrispondenza con quanto prefissato; la seconda funzione, invece, si pone l'obiettivo di miglioramento, per questo motivo le informazioni che si apprendono vengono utilizzate per dare una forma al programma in modo tale che agisca e per trovare anche una soluzione migliore a un problema comune. Vengono sempre viste come funzioni distinte, ma in realtà nel processo valutativo sono coesistenti (Notti, Tammaro, 2015).

Secondo il ricercatore belga De Landesheere (1971 citato da Santelli Beccagato, Varisco, 2000; Varisco, 2000), invece, le funzioni valutative di base sono: funzione prognostica-iniziale, in cui si raccolgono delle informazioni sulla situazione di partenza, indagando quali qualità intellettuali, caratteriali e conoscitive possiede il soggetto in formazione per progettare gli obiettivi del progetto educativo e le tappe successive; funzione di misurazione-intermedia, che dovrebbe servire da *feedback* in itinere utile sia per il docente che per lo studente per controllare le acquisizioni e per valutare il processo di apprendimento in modo tale da permettere agli attori coinvolti di aggiustare e compensare il processo di insegnamento; infine la funzione diagnostica, finale o sommativa, in cui si verifica come un processo formativo è avvenuto e se ha prodotto apprendimento significativo (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000).

Fu infine Vertecchi (1984 citato da Santelli Beccagato, Varisco, 2000; Varisco, 2000; Giolo, 2019) ad ampliare la classificazione delle funzioni svolte dalla valutazione all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, individuando: la valutazione iniziale o valutazione di ingresso e valutazione dei prerequisiti (conoscenze, *misconceptions*, *bias*, ossia pregiudizi, credenze ingenuie, o *beliefs*) hanno come finalità di identificare le conoscenze che lo studente padroneggia all'inizio di un percorso di studi che si andranno poi a esplorare durante l'itinerario formativo (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco 2000; Giolo, 2019); la valutazione analogica (DIVA) è una forma specifica di quella iniziale e serve per stimare quali potrebbero essere gli ostacoli che ogni allievo dovrà superare nel percorso di insegnamento-apprendimento ed è utile al docente per

proporre degli itinerari individualizzati (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000); la valutazione intermedia, che equivale alla valutazione formativa, controlla gli effetti positivi sul processo di apprendimento-insegnamento e le possibilità di compensazione di ipotetiche difficoltà riscontrate dall'allievo durante l'itinerario formativo (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000; Giolo, 2019); la valutazione diagnostica è comune alla valutazione iniziale e intermedia (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000); la valutazione finale si realizza al termine di un'attività formativa (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000; Giolo, 2019); la valutazione sommativa è una forma particolare di quella finale e viene utilizzata quando si vogliono stimare i risultati raggiunti a conclusione di un itinerario (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000); la valutazione predittiva preannuncia i risultati – positivi o negativi – che si avranno scegliendo un determinato percorso di studi, essa può essere di due tipi: valutazione (o giudizi) di orientamento e valutazione prognostica. La prima dovrebbe essere offerta agli alunni durante il percorso di studi, in base alle informazioni a disposizione perché il fine ultimo di questo tipo di valutazione è arrivare al massimo sviluppo delle loro potenzialità e un orientamento efficace avviene solamente attraverso un percorso continuo e sistematico; la seconda, invece, tende ad anticipare o determinare il corso degli eventi (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000).

Solitamente, le funzioni che emergono nel percorso scolastico sono: la funzione conoscitiva (o diagnostica) e orientativa, la funzione formativa e regolativa e la funzione sommativa (o certificativa). La funzione conoscitiva è molto importante perché consente al docente di “raccolgere il maggior numero di informazioni possibili, finalizzate ad una reale ed approfondita conoscenza e comprensione degli alunni” (Falcinelli, 2015, p. 73), se la valutazione è accurata e completa il docente sarà in grado di realizzare progetti di insegnamento-apprendimento orientati ai reali bisogni formativi dello studente. Questa funzione è molto importante e non si può omettere perché questo significherebbe stratificare le lacune presenti nello studente e al termine del percorso formativo avere esiti simili alle caratteristiche di entrata (Bonazza, 2011a). Inoltre, la valutazione assume la funzione orientativa quando vengono individuati con termini specifici gli obiettivi formativi e i traguardi di competenza che orientano tutto il processo formativo. Nella valutazione diagnostica si conseguono dati relativi a molteplici aspetti, tra cui quelli relativi al percorso scolastico di ogni ragazzo utili per consentire il passaggio da una

scuola all'altra in ottica di continuità educativa e didattica a livello longitudinale, prevista nei documenti programmatici dei diversi ordini scolastici (Falcinelli, 2015).

La valutazione è formativa quando è uno strumento per la formazione degli allievi e diventa proattiva perché sollecita potenzialità, risorse, energie e motivazioni. In questo senso, la valutazione è il processo che rende possibile il *feedback* in quanto orienta l'azione didattica. È quindi molto utile proporre momenti di valutazione formativa nei momenti iniziali della didattica e non al termine in modo tale da poter proporre aggiustamenti per evitare la formazione negli studenti di lacune (Bonazza, 2011a). La valutazione diventa regolativa quando i docenti sono in grado di autovalutarsi per adeguare le proposte di insegnamento-apprendimento alle reali esigenze degli alunni e agli obiettivi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, favorendo la partecipazione di alunni e famiglie. Questo tipo di valutazione, effettuata in itinere, permette di confermare o riformulare gli obiettivi e i percorsi di apprendimento per rispondere alle esigenze emerse. La valutazione formativa non è la semplice somministrazione di test di profitto e di prove per l'accertamento di traguardi conoscitivi, ma deve avvalersi anche di strumenti di osservazione e monitoraggio per poter guardare con più attenzione ai processi di apprendimento (Falcinelli, 2015). Infine, la valutazione formativa concorre all'elaborazione di una valutazione finale che rimanda alla valutazione sommativa (o certificativa). Quest'ultima conferma il raggiungimento degli obiettivi attesi e delinea il momento di certificazione e comunicazione di ciò che si è ottenuto nel processo formativo, in ambito scolastico essa è prevista istituzionalmente (valutazione di quadrimestre, prove d'esame) (Bonazza, 2011a). La valutazione, quindi, consente ai docenti di rivedere, analizzare, confrontarsi e diffondere con i colleghi materiale che può essere utilizzato per nuovi e aggiornati processi formativi. Inoltre, la valutazione è un momento importante nella comunicazione alle famiglie, ai docenti e agli alunni stessi. Infine, essa oltre a comunicare un giudizio sulle conoscenze e competenze raggiunte dagli studenti, esprime anche un parere sulla possibilità dell'allievo di usare queste acquisizioni in contesti quotidiani, esprimendo quindi un collegamento con i profili formativi d'uscita di una determinata scuola (Falcinelli, 2015).

#### 1.4 I momenti della valutazione

La valutazione non deve essere vista come l'ultima fase di una progettazione educativa e formativa, ma in realtà sono attività strettamente connesse. Infatti, deve essere concepita come un processo circolare, in cui si valutano l'inizio, l'itinerario e la fine di un'attività, da cui poi si decidono nuove azioni che verranno a loro volta valutate (Torre, 2010).

Bezzi (2003 citato da Torre, 2010) individua i vari momenti del processo progettuale nei quali si attua la valutazione: *ex ante*, che precede l'attività; *in itinere* ed *ex post*, al termine del processo e in un periodo successivo. Per quanto riguarda la valutazione *ex ante*, essa viene utilizzata per ricercare anticipatamente i problemi, le possibili alternative di intervento e le decisioni da prendere (valutazione *ex ante* degli impatti); viene poi utilizzata prima di decidere le azioni da intraprendere perché aiuta a esaminare gli effetti a medio e lungo termine che possono avvenire a seguito di determinate strategie (valutazione *ex ante* degli effetti); infine viene impiegata prima di attuare l'intervento per controllare aspetti specifici e concreti (valutazione *ex ante* dell'implementazione). Il momento in cui troviamo maggiormente la valutazione è durante la concretizzazione dell'attività ed essa assume un doppio significato: valutazione *in itinere*, in cui sincronicamente vengono forniti dati riguardo al raggiungimento degli obiettivi prefissati o alla comparsa di eventi inaspettati; valutazione intermedia, che in un momento specifico – intermedio – dell'intervento fa il punto della situazione permettendo agli insegnanti di correggere e intervenire a seguito di esiti inattesi. Infine, la valutazione *ex post* la si trova: a conclusione di un progetto con il fine di verificare l'esattezza dei procedimenti attuati, la corrispondenza fra esiti e obiettivi prefissati, l'efficacia e l'efficienza interna (valutazione *ex post* delle realizzazioni); dopo un certo periodo di tempo per controllare se i risultati corrispondono agli obiettivi generali e ai bisogni del contesto in cui si era manifestato il problema iniziale per definire l'efficacia esterna (valutazione *ex post* dei risultati); a seguito di un periodo di tempo più lungo per esaminare gli effetti generali, anche quelli riguardanti bisogni non considerati inizialmente, sul contesto (valutazione *ex post* degli impatti) (Torre, 2010).

## 1.5 Dalla concezione tradizionale della valutazione all'*Assessment for Learning*

Intorno agli anni Cinquanta del Novecento in Italia ha inizio la scolarizzazione di massa e questo passaggio fa emergere una revisione della didattica. In quegli anni, il contesto economico-politico cambiò molto e la scuola fu chiamata ad accogliere, senza fare altro, alunni di qualsiasi ceto sociale che faticavano a adattarsi all'impostazione elitaria tradizionale. Fu richiesto quindi alla scuola di affrontare questo cambiamento garantendo a tutti un percorso scolastico di altro profilo evitando discriminazioni e rifiuti nell'ottica del diritto all'istruzione per tutti. Ma, in un primo tempo oltre a favorire un'uguaglianza nell'accesso all'istruzione non fu fatto nulla per assicurare pari opportunità formative (Bonazza, 2011b).

Dalla metà degli anni Settanta, emerge la programmazione tassonomica per obiettivi con cui i docenti e dirigenti scolastici iniziarono ad avere una visione razionale, ma allo stesso tempo limitante per il processo di insegnamento e apprendimento. Ai docenti era permessa una gerarchizzazione lineare dei risultati dell'apprendimento e questo ha comportato una minor centralità dell'alunno che doveva conformarsi alle aspettative del docente, infatti, non veniva più riconosciuta la soggettività delle conoscenze e delle competenze che lo studente si costruiva. La valutazione in questa visione tassonomica era funzionale agli obiettivi e permetteva agli insegnanti di verificare la corrispondenza tra le finalità e i risultati raggiunti, le eventuali differenze erano dovute alle lacune dell'allievo o alla debole azione didattica del docente. Il rischio che emerse da questo tipo di didattica e valutazione fu quello di eliminare dal processo formativo tutti gli elementi di diversità, originalità, contestualità e di forzare l'alunno a modellarsi su un unico percorso di apprendimento e di guardare alle prestazioni finali dimenticandosi della molteplicità di modi e di contesti in cui il tutto si esprime (Rizzo, 2011). Riassumendo, nella visione tradizionale la didattica si basa principalmente sulla trasmissione delle conoscenze, tramite una "lezione-monologo" in cui il docente non lascia spazio alle idee degli alunni, e sulla valutazione degli apprendimenti, dove si attesta il percorso degli alunni e si penalizza chi non riesce a compierlo. Questa visione, ancora oggi molto presente, è ancorata ad un impianto scolastico elitario dove gli allievi possedevano caratteristiche simili, ma in una realtà educativa – come quella odierna – contrassegnata da alunni differenti e con storie diverse questa idea perde di significato (Bonazza, 2011c).

Ad oggi, valutare a scuola “significa conoscere l’andamento del processo apprenditivo, piuttosto che limitarsi a giudicarlo; significa regolare il percorso formativo al fine di assicurare ad ogni allievo il raggiungimento degli obiettivi predisposti” (Bonazza, 2011c, p. 122). La valutazione viene quindi vista come un momento che aiuta l’insegnante e l’allievo a compire le scelte più opportune per il percorso di apprendimento, ma per fare ciò è necessario che si comprenda il concetto di uguaglianza delle opportunità educative. L’uguaglianza deve essere raggiunta dal maggior numero di tutti coloro che frequentano la scuola; non riguarda le opportunità, ma il trattamento ed è in questo modo che si riuscirà ad appianare le differenze iniziali tra gli alunni. Per garantire a tutti gli alunni le stesse opportunità sarà necessario utilizzare la prassi dell’individualizzazione, seguendo questa prospettiva la scuola ha il dovere di portare il maggior numero di studenti al raggiungimento di risultati finali analoghi e di alto livello (Bonazza, 2011c). Bisogna quindi parlare di valutazione autentica proprio perché è incentrata su colui che apprende, che non solo acquisisce competenze socio-cognitive, ma anche conoscenze e abilità di autovalutazione, auto-monitoraggio e auto-gestione dei processi di formazione. È una proposta alternativa ai modelli valutativi tradizionali, che si sviluppa all’interno di un determinato contesto e guarda allo studente e alle sue capacità, in quest’ottica progettazione e valutazione si integrano nei processi di insegnamento-apprendimento. Inoltre essendo che ogni studente ha un proprio modo di mostrare ciò che ha appreso, la valutazione autentica se costruita in maniera affidabile e valida permette strade differenziate e la personalizzazione delle prestazioni di ogni alunno (Marzano, 2015). Avviene quindi un cambio di paradigma, in cui valutazione e inclusione entrano in contatto e da cui nasce una nuova prospettiva. Si parla infatti di *Assessment for Learning* o valutazione per l’apprendimento in cui la valutazione è vista come un “processo di conoscenza e comprensione che permette l’emergere di abilità” (Aquario, 2015, p. 44). Questa nuova concezione di valutazione si esprime in ambienti modificanti, cioè in tutti quei contesti che guardano con attenzione alla riduzione delle barriere e alla promozione di movimenti partecipativi e inclusivi; quindi secondo Feuerstein (2008, citato da Aquario, 2015) un ambiente in cui siano presenti le condizioni per assicurare a tutti gli individui l’accesso a tutte le opportunità possibili. Per questi motivi, la valutazione per l’apprendimento non è solamente rivolta agli insegnanti, ma è rivolta agli studenti che diventano soggetti attivi del processo didattico e riescono a migliorare le loro

conoscenze e abilità grazie ai *feedback*, monitorando il proprio percorso e imparando ad autovalutarsi e a valutare i propri pari (Aquario, 2015; Grion, 2019). In questa prospettiva di *Assessment for Learning* – di cui si discuterà in modo approfondito nel capitolo successivo – la valutazione assume un'importanza fondamentale nel processo di partecipazione e inclusione perché interviene su tutti gli elementi che possono essere facilitatori o ostacoli dell'apprendimento. Si costruisce quindi una comunità di apprendimento che aiuta tutti i partecipanti a crescere comprendendo anche i processi che stanno dietro a ogni azione (Aquario, 2015). Per alcuni autori, la valutazione diventa momento di confronto tra insegnamento e apprendimento e assume una posizione di rilievo nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento, definita *Assessment as Learning* o valutazione come apprendimento, dove l'allievo assume una posizione centrale nel processo valutativo e di apprendimento (Grion, 2020).

Negli anni Duemila con l'emergere dello sviluppo sostenibile, David Boud (2000, citato da Grion, 2020) introduce in educazione il concetto di valutazione sostenibile intesa come attività che accetta le necessità presenti, ma aiuta gli studenti a comprendere e reagire ai bisogni d'apprendimento futuri. In quest'ottica la valutazione diventa uno strumento necessario per il *lifelong learning* ed è una competenza da accrescere negli studenti. Da questa prima visione di valutazione sostenibile, molti autori hanno iniziato a ragionare attorno al concetto e successivamente lo stesso Boud, insieme a Soler (2015, citati da Grion, 2020), ritorna a interrogarsi mettendolo in relazione con l'apprendimento. Infatti, per i due autori l'educazione e la valutazione sostenibile permettono una formazione adeguata sia nel presente che in futuro perché preparano gli studenti a fronteggiare le sfide che gli verranno poste internamente o esternamente all'apprendimento e proprio per questo motivo la valutazione deve assumere nuove forme.

## 1.6 Strumenti di valutazione

Uno strumento di valutazione è “la sollecitazione mirante a ottenere una specifica informazione concernente le abilità culturali presenti negli allievi” (Bonazza, 2011d, p. 169). Le modalità e le prove di verifica che possono essere utilizzate nella scuola italiana per le varie situazioni valutative sono diverse e molteplici (Giolo, 2019). Le prove di

verifica possono essere orali o scritte. Per quanto riguarda la prova orale, essa è intesa come la “somministrazione al candidato di una serie di domande o quesiti, più o meno circostanziati, su specifici contenuti di un dominio di conoscenza, dei quali dovrebbe essere verificata e valutata, in esso, la competenza o padronanza da parte del valutatore” (Varisco, 2000, p. 59), quindi per interrogazione orale si intende un colloquio più o meno autoritario tra l’insegnante e l’alunno (Varisco, 2000). Mentre, la prova scritta non è solamente il mero controllo ortografico, come accade nel dettato, ma è l’insieme di vari componimenti che possono essere di diverso genere ad esempio riassunti di testi, relazioni di esperienze laboratoriali, un tema su un determinato argomento e via dicendo (Varisco, 2000). Entrambe le modalità di verifica vengono anche somministrate agli alunni durante gli esami di terza media e durante l’esame di maturità.

Gli strumenti valutativi possono essere classificati in base alla tipologia di stimolo e di risposta; vengono quindi individuati quattro gruppi: stimolo aperto e risposta aperta; stimolo aperto e risposta chiusa; stimolo chiuso e risposta aperta; stimolo chiuso e risposta chiusa (Bonazza, 2011d; Domenici, 2003; Giolo, 2019). Le prove a stimolo aperto e risposta aperta sono caratterizzate da uno stimolo che fornisce un determinato settore di problemi e favorisce diverse interpretazioni su uno stesso tema, mentre nella risposta è richiesto allo studente di argomentare e organizzare le conoscenze da lui possedute (temi tradizionali, riflessioni, commenti descrittivi) (Bonazza, 2011d; Giolo, 2019); inoltre essendo una tipologia di prova che accentua la soggettività è più complicato per il valutatore utilizzare criteri predeterminati (Domenici, 2003). Le prove a stimolo aperto e risposta chiusa sono anche dette pseudo-prove perché presentano uno stimolo molto ampio a cui l’allievo deve ridurre la sua risposta alla negazione o all’appoggio di quanto detto dall’insegnante senza che vengano rilevate abilità e conoscenze da lui possedute (Bonazza, 2011d; Giolo, 2019). Questo tipo di verifiche tendono ad essere usate durante le lezioni per mantenere attiva l’attenzione e la partecipazione degli alunni, ma anche per verificare se è stato compreso un determinato argomento, per questo motivo non sono da considerarsi utili per scopi valutativi veri e propri (Domenici, 2003). Le prove a stimolo chiuso e risposta aperta sono prove semistrutturate in cui lo stimolo – la parte strutturata – è organizzato in modo da mostrare allo studente il tipo di prestazione che si richiede, infatti la risposta che verrà data sarà adeguata solo se l’allievo, impegnando la memoria rievocativa, sarà in grado di sfruttare al meglio le sue abilità e conoscenze e se riuscirà ad

organizzare un'esposizione chiara per la prestazione richiesta (prove pratiche, ricerche sui temi, relazioni, quesiti a risposta aperta); inoltre è molto importante che il docente individui delle risposte-criterio per una correzione adeguata (Bonazza, 2011d; Giolo, 2019). Infine, le prove a stimolo chiuso e risposta chiusa sono prove strutturate e oggettive dove lo stimolo richiede una risposta predefinita che coincide con una performance già organizzata (test a scelta multipla, vero/falso, completamento, corrispondenza, soluzioni di problemi) (Giolo, 2019), sono prove ampiamente utilizzate nella scuola italiana anche se andrebbe appurata la loro costruzione (Bonazza, 2011d).

A seconda del tipo di strutturazione, si trovano prove strutturate, semistrutturate e libere. Le prove libere si basano su un approccio dialogico e, anche se sono difficili da valutare, si adattano maggiormente ad alcune fasi formative (Giolo, 2019).

Le prove strutturate sono prove oggettive, le cui valutazioni sono attribuite senza l'influenza della soggettività dell'insegnante (Giolo, 2019). Infatti, le prove oggettive, dette anche *achievement test* o *attainment test*, sono "quelle prove che consentono di predeterminare, rispetto al momento della loro somministrazione, e senza dar adito alla pur minima ambiguità interpretativa, l'esattezza delle risposte" (Domenici, 2003, p. 58). Inoltre ai soggetti a cui vengono somministrate queste prove viene richiesto di rispondere alle medesime domande. Vengono poi distinti i vari item in: vero/falso, completamenti, corrispondenze, scelte multipla in base anche al modo in cui viene presentato il quesito e l'esposizione delle risposte. Essi vengono scelti dal docente a seconda delle funzioni valutative che vogliono intraprendere, delle caratteristiche conoscitive e degli obiettivi prefissati; se fosse possibile in un'unica prova dovrebbero essere inserite tutte le varie tipologie di item. La tipologia vero/falso è molto semplice in quanto richiede agli alunni di scegliere tra due alternative di risposta quale sia giusta e quale sbagliata; infatti, viene utilizzata per accertare conoscenze semplici basate sul riconoscimento di un evento, regola, principio; quando viene utilizzata questa tipologia di item è consigliato inserirla nella parte iniziale del test. Con i completamenti si richiede agli studenti di completare un brano dove sono stati precedentemente tolti dei termini, che insieme a delle parole distrattici vengono messi a disposizione dell'alunno; anche in questo caso vengono richieste conoscenze basilari. Le corrispondenze, dette anche item di confronto, chiedono di confrontare seguendo dei criteri una serie di dati con il corrispettivo elemento di un'altra serie. Questa tipologia permette al docente di accertare conoscenze e abilità

diverse tra di loro. Infine, la scelta multipla è la forma più adattabile perché è possibile rilevare un ventaglio di obiettivi valutativi che comprendono conoscenze e competenze semplici, ma anche processi intellettivi superiori come l'abilità di sintesi, analisi e la possibilità di trasportare le conoscenze apprese in contesti nuovi; per questo motivo risultano essere gli item più importanti e difficoltosi. Solitamente si strutturano con una domanda, affermazione o presentazione di un quesito a cui segue una serie di alternative di risposte o soluzioni, tra le quali gli alunni devono scegliere quella (o quelle) ritenuta esatta (Domenici, 2003). Queste prove oggettive sono complesse nella loro costruzione – vanno seguiti una serie di passaggi – e secondo alcuni docenti non sono adatte per accertare tutte le abilità degli studenti (Giolo, 2019). Tra le prove oggettive Domenici (2003) presenta l'esempio dell'analisi e comprensione di un testo scritto. Infatti, solitamente questo tipo di prove si compone di un testo scritto scelto in base all'età degli alunni, alla classe frequentata e agli obiettivi che si vogliono raggiungere; seguito da una serie di quesiti – non solo a scelta multipla – che permettano agli studenti di mostrare il loro livello di analisi e comprensione.

Le prove semistrutturate si compongono di uno stimolo chiuso, che permette la delimitazione dei quesiti e dei vincoli da rispettare nell'enunciazione delle risposte lasciando comunque la possibilità agli studenti di rispondere mostrando i loro livelli di comprensione con originalità (Domenici, 2003; Giolo, 2019). Tra le prove semistrutturate troviamo: le domande strutturate, i riassunti, i saggi brevi, i rapporti di ricerca, il colloquio strutturato e la riflessione parlata. Per quanto riguarda le domande strutturate, esse sono una serie di domande scritte, articolate in sotto-domande su tematiche disciplinari e interdisciplinari, connesse ai contenuti dell'insegnamento, a cui gli studenti dovranno rispondere per iscritto tenendo presenti i vincoli riguardanti l'intera prova o al singolo quesito. Le domande devono essere chiare, semplici, specifiche e inequivocabilmente interpretabili in modo tale che gli alunni siano in grado di rispondere in modo preciso e sintetico. Oltre a verificare abilità riproduttive e concordi, esse sono adatte a rilevare competenze originali. Il saggio breve è apparentemente simile al tema, ma in realtà è una prova ben diversa. Infatti, esso può essere definito come una “composizione prevalentemente ma non esclusivamente scritta, in cui in forza di precise e articolate sollecitazioni, chi lo redige viene posto nelle condizioni di esprimere le conoscenze e le competenze raggiunte in particolari ambiti disciplinari o sub-disciplinari” (Domenici,

2003, p.140). A differenza del tema tradizionale, il saggio breve permette agli alunni di individuare e collocare un problema all'interno dell'area disciplinare, di costruire ipotesi e saperle argomentare e giustificare. Proprio per questo motivo il saggio breve ha una struttura definita che non può essere imprecisata; ogni saggio breve deve possedere i seguenti requisiti: un titolo che deve far emergere l'area problematica e il contesto di riferimento, il tipo di analisi e d'indagine richiesta, il livello di approfondimento della questione, gli scopi comunicativi e la lunghezza dello scritto. I criteri che si utilizzano per i saggi brevi sono gli stessi che vengono utilizzati per le relazioni di laboratorio e i rapporti di ricerca, ma a differenza dei primi queste prove vengono scritte prestando attenzione alle procedure seguite nell'esecuzione dello studio di ricerca. Il riassunto è una tipologia di prova semistrutturata perché ha delle regole precise per la sua scrittura. Infatti, esso può essere considerato sia una pratica formativa che valutativa perché consente di verificare contemporaneamente le abilità di lettura e scrittura dello studente. Il colloquio orale strutturato è un momento controllato in cui il docente e allievo interagiscono e vengono accertate determinate abilità, conoscenze e competenze che difficilmente si rilevano con la prova scritta. Per svolgere correttamente un colloquio strutturato il docente deve dotarsi di una griglia strutturata in cui si registrano la qualità delle risposte, ma anche varie osservazioni che il docente ritiene opportune. Contrariamente, il colloquio libero ha lo scopo di individuare capacità descrittive, narrative, argomentative, di ragionamento; infatti, le domande possono essere meno strutturate per lasciare che diventi quasi uno scambio di opinioni su una tematica. Per questo motivo tale forma di colloquio viene utilizzata come momento di comprensione per il docente delle necessità individuali degli alunni, quindi viene molto utilizzato nella valutazione diagnostica. Nel momento in cui si ha una maggior strutturazione, il colloquio diventa semistrutturato e il docente deve, come per quello strutturato, possedere una griglia con meno domande in cui riporterà le sue osservazioni e le risposte degli alunni (Domenici, 2003). Il limite che è emerso da queste prove è che la loro valutazione richiede la costruzione di criteri condivisi dai diversi valutatori (Giolo, 2019).

“La ricerca docimologica evidenzia che non esiste uno strumento di valutazione migliore; tutti possono avere un loro ruolo nella scuola a patto che sia individuato con precisione dal docente” (Bonazza, 2011d, p.179), infatti, il docente per scegliere il tipo di prova valutativa più efficace dovrebbe seguire due criteri: la validità e l'affidabilità

(Giolo, 2019). La validità è “un giudizio complessivo della misura in cui prove empiriche e principi teorici supportano l’adeguatezza e l’appropriatezza delle conclusioni basate su punteggi al test” (Messick, 1989 citato da Giolo, 2019 p. 42), quindi una prova valutativa è valida quando rileva tutto ciò che ci si era proposti di valutare, cioè tutti i costrutti considerati espressione del raggiungimento di alcuni obiettivi determinati inizialmente (Santelli Beccegatto, Varisco, 2000). La validità degli strumenti di misura può essere controllata in base ai contenuti, ai criteri, ai costrutti e alle modalità di presentazione (Giolo, 2019). Per quanto riguarda la validità di contenuto si riferisce al fatto che gli item esaminano totalmente l’area che si vuole indagare. Generalmente, la validità di contenuto si verifica teoricamente attraverso: il controllo dell’importanza degli elementi sottoposti a verifica dovrebbero essere tutti centrali e utili per la valutazione e gli elementi scelti dovrebbero essere rappresentativi dei contenuti o della competenza che si vuole valutare (Giolo, 2019). La validità di criterio avviene, invece, sul piano empirico, quindi nel momento della rilevazione dei dati, che vengono confrontati con i risultati di un’altra prova valutativa considerata valida e simile. Il controllo della validità di criterio avviene solo se allo stesso gruppo di studenti viene somministrata una prova da validare e si confrontano i risultati con prove già validate; se i risultati saranno in relazione si avrà una validità convergente, al contrario si avrà una validità discriminante (Giolo, 2019). La validità di costrutto – che si deriva in maniera indiretta perché i costrutti sono validità concettuali – verifica se un determinato punteggio al test misura il costrutto di interesse per il valutatore. Si può avere un’alta correlazione con le misure dello stesso costrutto e si parla di validità convergente o concorrente, mentre se si ha una bassa correlazione fra le misure si parla di validità discriminante (Giolo, 2019). Infine, la validità di facciata o di presentazione rimanda a come viene percepito lo strumento di rilevazione da parte dei soggetti coinvolti. Può capitare che la presentazione di una prova mostri degli elementi di distorsione, come una grafica troppo vistosa oppure delle forme linguistiche non adeguate. La validità di facciata deve quindi controllare gli elementi qualitativi in modo tale che l’item sia adeguato ai destinatari (Giolo, 2019).

L’affidabilità (o attendibilità) dipende dall’efficacia dello strumento i cui item devono misurare sempre e allo stesso modo la stessa cosa. L’affidabilità assicura una minima interpretazione, quindi soggettività, da parte dei valutatori, per questo motivo molteplici rilevazioni fatte da persone diverse oppure una stessa indagine fatta da più persone

dovrebbero dare risultati uguali, come avviene nei test. Quando vengono utilizzati strumenti soggettivi, l'attendibilità si raggiunge mettendo d'accordo i valutatori sull'uso di criteri condivisi. La precisione nelle misurazioni attraverso le verifiche dipende da: la precisione dello strumento di misura, la precisione del valutatore e dalla costanza del soggetto esaminato (Giolo, 2019). Uno strumento di misurazione è preciso quando a tutti gli studenti viene offerto lo stesso stimolo, è anche chiaro e permette una rilevazione oggettiva dei risultati, come nelle prove strutturate. Mentre, nelle altre prove è necessario stabilire dei criteri dove l'affidabilità va realizzata. La precisione del valutatore dipende dall'uso che può fare dello strumento di valutazione e dalla soggettività che potrebbe utilizzare nel riconoscimento della valutazione, come avviene nelle prove semistrutturate, in cui il valutatore dovrebbe controllare i comportamenti che potrebbero condizionare la prestazione. Per questo motivo, il docente dovrà essere attento nel fornire le istruzioni per lo svolgimento della prova e immaginare dei protocolli per le risposte corrette, ma anche nell'attribuire i vari punteggi l'insegnante dovrebbe avere un atteggiamento neutro (senza pregiudizi). La costanza o l'incostanza degli studenti negli esiti delle prove deriva dalla incostanza e soggettività dei docenti stessi e dalla prova proposta. Anche se questo atteggiamento negli allievi può dipendere dalle condizioni psicologiche e ambientali in cui lo studente stesso è immerso. Essa può essere tenuta sotto controllo aumentando il numero delle prove sperando che i fattori problematici emersi si possano riequilibrare (Giolo, 2019).

Oggi, oltre alle tradizionali prove valutative si affiancano nuove visioni, tra cui l'eterovalutazione, l'autovalutazione, il *peer assessment*, il *collaborative* o *group-assessment* (Santelli Beccato, Varisco, 2000; Varisco, 2000). Nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento, l'autovalutazione e la valutazione tra pari sono strumenti molto utili per rendere gli studenti maggiormente responsabili del loro processo di apprendimento (Aquario, 2015). La valutazione fra pari consente agli studenti di svolgere un ruolo attivo nel processo valutativo in quanto essi vengono posti in condizioni di riuscire a seguire i propri miglioramenti, anche perché vengono coinvolti nella definizione dei criteri valutativi, ad esempio ponendoli di fronte a degli *exemplar* (De Vecchi, 2020). Quest'ultimi sono esempi di prove costruite ad hoc dai docenti oppure lavori simili già svolti da altri studenti che servono agli alunni per comprendere i criteri e gli standard valutativi da raggiungere e anche per promuovere il miglioramento nei

compiti futuri (Tino, 2020). La *peer review* oltre a favorire l'autonomia dei ragazzi, li aiuta anche a lavorare in gruppo, interagendo con i compagni (De Vecchi, 2020). All'interno del volume *La valutazione fra pari nella scuola* (Grion, Restiglian, 2020) sono presentati vari esempi di come il *peer assessment* sia un valido strumento valutativo in tutti i gradi scolastici, per quanto riguarda gli istituti secondari di secondo grado vengono fatte due proposte: una che riguarda il prendere appunti in matematica<sup>2</sup> e l'altra che mira al potenziamento della scrittura<sup>3</sup>.

Nell'ottica della valutazione autentica emerge anche una nuova tipologia di prova valutativa che è il compito autentico (compito complesso o compito di realtà), attraverso cui gli studenti sono chiamati a dimostrare in modo creativo e adeguato le proprie conoscenze (Wiggins, 1993 citato da Marzano, 2015). Questa tipologia di prova differisce da quelle tradizionali in quanto presenta delle caratteristiche proprie riguardo al contesto, allo studente, al compito e agli indicatori (Grion, Maniero, 2019). Per quanto riguarda il contesto dovrebbe essere organizzato in modo tale che i requisiti richiesti dalla performance abbiano dei riscontri simili nella vita quotidiana, quindi sia possibile un trasferimento nel mondo extrascolastico (Grion, Maniero, 2019). Lo studente grazie a queste prove trovandosi di fronte a situazioni che simulano la vita reale è in grado di attivare capacità di pensiero di alto livello, abilità di problem solving e trasporta le conoscenze apprese in prestazioni e prodotti creativi ed efficaci (Grion, Maniero, 2019; Marzano, 2015). Il compito quindi porta a stimolare processi di pensiero e azione complessi che richiedono all'alunno di formulare giudizi durante tutta l'attività (Grion, Maniero, 2019). Infine, il compito autentico presenta molteplici indicatori che riguardano la possibilità di analizzare gli apprendimenti da diverse prospettive (Grion, Maniero, 2019). Per questi motivi, la valutazione autentica presuppone una partecipazione attiva

---

<sup>2</sup> Per approfondire: Mazzella L. (2020). Quanti modi per prendere gli appunti? Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 135-144). Trento: Erickson.

<sup>3</sup> Per approfondire: Zamperlin S. (2020). Migliorare e potenziare la scrittura con la peer review. Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 145-158). Trento: Erickson.

dello studente che si autovaluta e contribuisce alla costruzione dei criteri valutativi (Grion, Maniero, 2019).

### 1.7 La dimensione comunicativa nella valutazione: il ruolo del *feedback*

Un elemento rilevante in ambito valutativo è costituito dalla comunicazione, elemento che spesso viene trascurato nella sua importanza, ma che diventa fondamentale nell'ottica della comunicazione in itinere e finale degli esiti sia agli alunni che alle famiglie. In particolare nella scuola secondaria, comunicare gli esiti della valutazione significa solitamente comunicare voti numerici in un'ottica misurativa. Il rapporto tra i due concetti, valutazione e misurazione, rappresenta qualcosa di complesso e ampiamente dibattuti nella letteratura scientifica. Per quanto riguarda la misurazione, essa viene solitamente intesa come l'attribuzione di un numero ad un oggetto, oppure ad una sua caratteristica, seguendo dei criteri definiti (Bonazza, 2011d). Negli ultimi anni, a scuola si è tornati ad attribuire delle valutazioni numeriche in decimi che sostituiscono i giudizi per lungo tempo utilizzati e questi voti vanno ad esprimere un giudizio qualitativo riguardo all'apprendimento degli alunni (Bonazza, 2011d; Girotti, 2015). In base al tipo di criterio che viene adottato per misurare, Bonazza (2011d) propone le scale che seguono: nominali, ordinali, a intervalli e di rapporti. Le scale nominali vengono utilizzate soprattutto nelle discipline scientifiche e sono delle classificazioni il cui scopo è creare delle classi che siano internamente il più simili tra loro e il più possibile differenti tra di esse; in ambito valutativo questo tipo di scale può risultare utile per rilevare la presenza o l'assenza di apprendimenti (ad esempio le *check-list*). Le scale ordinali vengono utilizzate per ordinare i vari gruppi in base al fatto che godono in una certa misura di una caratteristica, anche se non è possibile indicare precisamente quante ne possiedono; non corrisponde a una misurazione quantitativa, ma in ambito scolastico può aiutare il docente ad assegnare un ordine alle valutazioni degli alunni. Le scale a intervalli sono in grado di ordinare due punti su una retta in base al fatto che possiedono in misura maggiore o minore una determinata caratteristica, anche se non è possibile precisare la distanza presente tra di esse. Questo tipo di misurazione viene utilizzata nelle prove oggettive anche se è difficile avere degli item con lo stesso peso. Infine, le scale di rapporti – che a differenza di quelli a intervalli presentano uno zero assoluto – servono a mettere

a confronto quantità diverse determinandone il rapporto; in valutazione è complicato che una prova indichi assenza di apprendimento e avere quindi uno zero assoluto. Queste misurazioni vengono poi documentate dal docente attraverso diversi strumenti dati anche a livello normativo (Girotti, 2015). Nella quotidianità scolastica è da sempre presente il registro che è considerato lo strumento di documentazione per eccellenza. Infatti, il registro di classe svolge una funzione di bilancio e di annotazione degli aspetti didattici, valutativi e comportamentali. Negli anni, ha subito diverse modifiche, la più evidente si è verificata con l'avvento delle nuove tecnologie che hanno trasformato non solo il modo di registrare, ma anche la coordinazione e la pianificazione della quotidianità perché questo nuovo modo di vivere il registro è più istantaneo e semplifica il rapporto scuola-famiglia in quanto quest'ultima è immediatamente a conoscenza dei progressi o meno del figlio. Inoltre le prove degli studenti vengono documentate attraverso: una scheda di valutazione periodica, chiamata comunemente pagella, la quale certifica i risultati che gli alunni conseguono durante il percorso formativo; il portfolio, utilizzato per documentare in itinere le prestazioni, i progressi degli alunni, ma può anche essere utilizzato come strumento per la valutazione autentica; infine si ha il diploma o attestato che testimonia il raggiungimento della conclusione di un percorso d'istruzione e ha anche valore legale perché offre informazioni certificate riguardo il conseguimento di un titolo di studio (Girotti, 2015).

Il docente però non è chiamato ad esprimere una misurazione, ma una valutazione. Per questo si ritiene molto importante anche la parte comunicativa per cui l'insegnante dovrebbe riferire in modo descrittivo le sue osservazioni e rilevazioni, offrendo anche un supporto emotivo all'alunno per metterlo nelle condizioni di riuscire ad autoriflettere sulle proprie prestazioni e sui miglioramenti che può avviare. Inoltre, la restituzione comunicativa che il docente fornisce allo studente dovrebbe essere posta in relazione con le prestazioni precedenti dello stesso e non con l'andamento generale del gruppo classe (Rizzo, 2011).

Il termine *feedback* utilizzato oggi per indicare la pratica comunicativa di restituzione dei risultati deriva dall'ambito ingegneristico ed indica una circostanza in cui la conoscenza che si ha in quel momento rispetto allo stato di un sistema viene adoperata per modificare lo stato del sistema in futuro (William, 2011 citato da Aquario, 2015). All'interno della situazione scolastica, invece, questo concetto dovrebbe aiutare alunni e

insegnanti a comprendere come fare per rendere il futuro apprendimento condizionato positivamente (Aquario, 2015). Infatti, il feedback è un “dispositivo che permette di riconoscere, da parte dell’allievo, il successo della propria prestazione, oppure l’errore, e quindi di riprendere correttamente il proprio percorso d’apprendimento verso l’obiettivo prefissato” (Grion, 2020, p. 22). In questo modo, lo studente è in grado di comprendere maggiormente il giudizio valutativo che il docente gli offre perché viene coinvolto – non solo cognitivamente, ma anche emotivamente – nella pratica (Grion, 2020).

Produrre buone pratiche di *feedback* non è facile, per questo numerosi autori (Brookhart, 2012; Chappuis, 2012; Hattie, 2012; Wiggins, 2012; Wiliam, 2012 citati da Aquario, 2015) hanno lavorato sulla sua importanza e hanno cercato di proporre le caratteristiche principali che esso deve possedere per essere adeguato. Un buon *feedback* deve quindi essere: chiaro, cioè deve essere comunicato agli studenti in modo semplice; deve contribuire a trasmettere fiducia tra studenti e insegnanti per favorire un apprendimento significativo; deve tenere conto delle esigenze di tutti; specifico, fornisce allo studente indicazioni precise su cosa migliorare; focalizzato, aiuta l’alunno a rimanere concentrato sulle cose essenziali per il futuro; differenziato, permette di connettere ogni passo con un obiettivo d’apprendimento; immediato, in quanto viene trasmesso in tempi rapidi per permettere allo studente di agire; infine deve offrire suggerimenti su come procedere (Aquario, 2015). Inoltre per essere efficace, il feedback deve assegnare all’allievo un ruolo attivo, cioè dovrebbe essere realizzato insieme a lui perché in questo modo si formano studenti in grado di apprendere in autonomia, di controllare il proprio progresso e correggersi quando è opportuno. Ma, il coinvolgimento degli studenti nel *feedback* è importante anche per gli insegnanti perché in questo modo sono più consapevoli del processo valutativo (Aquario, 2015). In questo senso il feedback è inteso come un sistema che collega apprendimento e valutazione (Grion, 2020).

Il *feedback* diventa importante anche nella pratica della valutazione fra pari perché è più comprensibile rispetto a quello esposto dal docente in quanto i ragazzi utilizzano un linguaggio più semplice e modalità di espressione più vicine. Inoltre, i *feedback* ricevuti dai compagni sono immediati e continui, avvengono anche in assenza di pratiche di *peer feedback*. Anche se pratiche di questo tipo vengono accolte positivamente dai ragazzi che diventano sempre più competenti e capaci in ambito valutativo (Grion, 2020).

## 1.8 Gli effetti della valutazione

Riuscire a fare una valutazione “buona” è molto importante non solo perché in questo modo si raccolgono delle informazioni sulle reali abilità e conoscenze degli alunni, informazioni utili per costruire l’azione didattica, ma anche perché una valutazione “buona” incide sull’apprendimento e sulla motivazione degli stessi studenti. Tuttavia, molto spesso, ancora oggi, intervengono degli *effetti* che alterano la valutazione. Questi sono: l’effetto stereotipia, l’effetto alone, l’effetto di ordine di correzione, l’effetto di contagio, l’effetto di contrasto, l’effetto della distribuzione forzata dei risultati e l’effetto pigmalione (Bonazza, 2011d; Domenici, 2003; Giolo, 2019).

Per quanto riguarda l’effetto stereotipia, l’insegnante viene influenzato dalla prima valutazione che fornisce dell’allievo, quindi se corregge per la prima volta un compito e attribuisce un giudizio buono, nel momento in cui correggerà un’altra prova di quello stesso studente tenderà ad attribuirgli un giudizio altrettanto buono; lo stesso principio vale per un giudizio negativo (Bonazza, 2011d; Domenici, 2003). Infatti, sono valutazioni che dipendono dai pregiudizi e dall’empatia del docente (Giolo, 2019).

L’effetto alone consiste nella modificazione della valutazione rispetto a una specifica prova in base all’influenza che i giudizi precedenti esercitano, ignorando le reali abilità cognitive che avrebbero dovuto essere oggetto di analisi. Per un allievo che ha sempre avuto valutazioni positive la cosa risulta piacevole, anche se ingiusta, al contrario per colui che ha sempre ricevuto giudizi negativi l’effetto è considerato doppiamente ingiusto (Bonazza, 2011d; Domenici, 2003). Inoltre, il docente tende a giustificare gli errori di coloro che generalmente vanno bene e, contrariamente, a dubitare delle performance positive di chi solitamente non eccelle (Giolo, 2019). Mentre, l’effetto di contagio si verifica nel momento in cui il docente venga condizionato dalla valutazione di un collega e analogamente all’effetto alone l’insegnante influenzato assegnerà un giudizio positivo o negativo (Bonazza, 2011d). Un altro effetto molto simile a quello alone è l’effetto di contrasto in cui, tipicamente nelle prove orali, il docente sopravvaluta o sottovaluta la prova in base a criteri ideali dell’insegnante stesso (Domenici, 2003; Giolo, 2019).

L’effetto di ordine di correzione riguarda la posizione di una prova, sia scritta che orale, nel momento di attribuzione di una valutazione. Infatti, nel caso in cui uno studente venga valutato a seguito di uno che ha avuto una valutazione negativa (o positiva) riceverà

un risultato più alto (o più basso) anche se non possiede maggiori abilità rispetto all'alunno precedente (Bonazza, 2011d).

L'effetto della distribuzione forzata dei risultati riguarda l'accettazione dell'idea secondo la quale gli esiti dell'apprendimento non rispecchiano l'andamento della curva normale, cioè non si distribuiscono secondo la curva a campana di Gauss. Per questo motivo, a fine ciclo d'istruzione solamente un 20% degli studenti raggiunge livelli ottimali, un altro 20% si situa ai livelli più bassi, mentre tutto il restante si trova su livelli di apprendimento considerati sufficienti (Domenici, 2003; Giolo, 2019).

Infine, l'effetto pigmalione o della "profezia che si autoavvera" consiste nel fatto che a seguito di determinate previsioni riguardo al successo o all'insuccesso scolastico di ciascun studente fatte dai docenti in base ad alcuni elementi informativi, derivano determinati comportamenti verbali o non verbali che involontariamente diventano coerenti con le previsioni fatte. Spesso, le previsioni che vengono fatte non solo influenzano gli atteggiamenti del docente, ma anche quelli dello studente fino ad arrivare alla concretizzazione degli esiti coincidendo con le aspettative (Domenici, 2003; Giolo, 2019).

Concludendo e riassumendo, questi effetti influenzano il clima di giustizia che dovrebbe essere presente nelle classi. Nel capitolo che segue saranno presentate le nuove prospettive in tema di valutazione *accessibile e giusta* per tentare poi nell'ultimo capitolo, di approfondire ed esplorare la percezione che gli studenti hanno dei processi valutativi, se e in che misura sentono di partecipare ad una valutazione che li valorizza o al contrario, li esclude da alcuni contesti e processi.

## Capitolo 2

# VALUTAZIONE TRA ACCESSIBILITÀ, GIUSTIZIA ED EQUITÀ

### 2.1 *Assessment for Learning* e l'attenzione alle differenze

Il cambio di prospettiva dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione per l'apprendimento (*Assessment for Learning*), presentato nel capitolo precedente, ha influenzato molto il dibattito scientifico di ricerca, anche se ancora molto lavoro è da fare per una diffusione nelle pratiche scolastiche. La recente normativa che (re)introduce i giudizi in sostituzione dei voti nella scuola primaria ha contribuito ad alimentare il dibattito e a favorire un ripensamento delle azioni valutative (Aquario, 2021).

L'*Assessment for Learning* ha cambiato il modo di vedere la valutazione; infatti, secondo questa prospettiva, si supera la verifica tradizionale, il concetto di controllo e di misura standardizzato e la gestione esclusiva del processo da parte del docente, in quanto lo studente è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento e di valutazione, perché apprende grazie a *feedback* continui e impara anche ad autovalutarsi per monitorare il proprio percorso (Aquario, 2019). Per poter comprendere appieno le caratteristiche della valutazione per l'apprendimento è bene fare riferimento alla Terza Conferenza Internazionale sulla Valutazione per l'Apprendimento tenutasi in Nuova Zelanda nel 2009. La Conferenza aveva come scopo il tentativo di superare le ambiguità e di evidenziare gli aspetti imprescindibili di questa prospettiva, attraverso la condivisione di una definizione chiara di *Assessment for Learning*, che lo concepisce come una pratica quotidiana che interessa studenti, docenti e i pari nel riflettere e migliorare

sull'apprendimento mentre avviene, utilizzando strategie (formali e informali) che supportano lo sviluppo delle *capabilities* degli studenti coinvolti (Aquario, 2019).

Per riuscire a tradurre nella pratica la valutazione per l'apprendimento è possibile prendere come modello di riferimento il *Classroom Assessment for Student Learning* (CASL) di Stiggins *et al.* (2004) poi ripreso da Chappius (2009) (citati da Aquario, 2015; 2019). Il modello segue tre domande principali dal punto di vista dello studente: "Dove sto andando? Dove sono ora? Come posso ridurre il gap?" e cercherà di rispondere a questi interrogativi attraverso alcune strategie. Per quanto riguarda il primo quesito "Dove sto andando?", si cerca di offrire una visione chiara del punto di arrivo dell'apprendimento. Vengono quindi identificate varie strategie che consentono la condivisione con gli studenti delle finalità di apprendimento usando anche degli esempi che mostrino un compito di qualità. Una prima strategia riguarda l'inizio dell'attività che richiede la spiegazione chiara di ciò che si intende raggiungere rendendola comprensibile per tutti gli studenti, ad esempio chiedendo agli alunni se sono consapevoli delle motivazioni riguardo il percorso seguito per il raggiungimento dei traguardi. Inoltre, viene proposta come seconda strategia la possibilità di proporre agli studenti degli esempi di buone pratiche, come mostrare delle prove dei compagni di anni precedenti per evidenziare i punti di forza e di debolezza; questo potrebbe essere fatto dagli studenti stessi in modo da sviluppare in loro la capacità di valutare i lavori dei pari. Il docente potrebbe anche costruire qualcosa (una performance o dei prodotti) in aula davanti agli studenti che in questo modo possono notare come si svolge il tutto, quali sono i punti di forza e di criticità del prodotto e come è possibile rivedere e modificare dei passaggi tornando indietro nel processo. Anche per la seconda domanda "Dove sono ora?" vengono proposte due strategie possibili. Innanzitutto, indicato è l'utilizzo costante del *feedback*, che è la pratica centrale nella valutazione per l'apprendimento e di cui si è parlato approfonditamente nel capitolo precedente. Il *feedback* è utile allo studente per indicare la differenza tra il livello desiderato e quello di partenza, ma deve anche essere elaborato per fornire informazioni utili per i passi successivi. Successivamente è importante che il docente fornisca ai suoi studenti degli strumenti per imparare ad autovalutarsi per monitorare e regolare i propri processi di apprendimento in quanto il *feedback* può arrivare dall'esterno (dall'insegnante), ma può anche essere frutto di un'autoriflessione dell'alunno stesso. Infine per il terzo quesito "Come posso ridurre il

gap?” vengono proposte tre strategie. Anche in questo caso è suggerito l’uso formativo del *feedback* dal punto di vista del docente il quale deve essere in grado di comprenderlo e utilizzarlo per progettare attività didattiche che rispondano alle reali necessità dei suoi studenti. Per questo motivo l’ulteriore strategia proposta riguarda il supporto all’apprendimento predisponendo attività specifiche per risolvere particolari problemi individuando anche un tempo preciso d’azione. Infine, l’ultima strategia proposta chiede ai docenti di progettare attività che offrano agli alunni opportunità di riflettere su ciò che stanno facendo e sui progressi ottenuti.

In questa prospettiva emergono tre approcci: quello della valutazione partecipata, della valutazione dinamica e della valutazione nella classe differenziata.

La valutazione partecipata nasce in campo sociale negli anni Novanta del Novecento con Cousin ed Earl (1992; 1995, citati da Aquario, 2015). In quest’ottica, la valutazione attribuisce “un’importanza fondamentale agli *stakeholders* i quali sono attivamente coinvolti nello sviluppo e implementazione del processo in tutte le sue fasi” (Aquario, 2015, p. 61). Infatti, essa sostiene l’apprendimento e il cambiamento facilitando la comunicazione e per questo motivo si serve di valutazioni in itinere per poter fornire ai partecipanti feedback costruttivi utili per il proseguimento dell’attività formativa e per una notevole partecipazione. Questo paradigma valutativo si inserisce nell’ottica dell’*International Classification of Functioning (ICF)* e dell’*Index for Inclusion* perché riesce a far interagire partecipazione e inclusione. Infatti, l’ICF, in particolare l’ICF-CY (2007) che guarda all’infanzia e all’adolescenza, è nato come supporto ai clinici, agli insegnanti, alle famiglie, ai ricercatori per attestare gli elementi di salute e di funzionamento negli individui. La Classificazione utilizza un linguaggio e una terminologia comune per identificare i problemi che possono emergere riguardanti le funzioni e le strutture corporee, le limitazioni dell’attività e le restrizioni alla partecipazione, ma anche i fattori ambientali distintivi per l’essere umano. L’*Index* (2008), invece, è nato come uno strumento utile allo sviluppo inclusivo nelle scuole, dove con inclusione si fa riferimento all’ampliamento di possibilità di partecipazione di tutti e di tutte. È considerato un modo per migliorare l’ambiente scolastico seguendo i valori inclusivi, incoraggiando anche una visione dell’apprendimento che coinvolga attivamente gli alunni, integrando la conoscenza scolastica con la pratica quotidiana. Per questo l’ICF, individuando tutti i facilitatori e gli ostacoli alla partecipazione, e l’*Index*, visto come

strumento che permette di costruire e valutare percorsi di partecipazione, possono essere utilizzati per costruire progetti formativi e valutativi che rispondano alle varie necessità degli attori di volta in volta coinvolti, riconoscendo, rispettando e utilizzando le differenze come punti di forza (Aquario, 2015).

La valutazione dinamica è in stretta relazione con le differenze e in particolare con la disabilità perché essa è nata per superare le difficoltà legate all'approccio psicometrico basato sui test dell'intelligenza. Inoltre, questo paradigma emerge in ambito scolastico per rispondere non solo alle difficoltà derivanti dalla disabilità, ma anche dalle appartenenze ad una diversa cultura. La nuova visione pluralista e dinamica dell'intelligenza ritiene i tradizionali test d'intelligenza insufficienti a comprendere la complessità che caratterizza la realtà e perciò emerge il modello della valutazione dinamica. Quest'ultima impiega la mediazione come strumento per valutare ciò che si sta apprendendo e per sostenere l'apprendimento stesso; per questo motivo la disabilità o l'appartenenza culturale non sono considerate il motivo del mancato raggiungimento dell'obiettivo formativo. Al contrario, utilizzando la mediazione come strumento didattico e valutativo l'insegnante accoglie chiunque con le proprie specificità cercando di immaginare il potenziale che porta in sé (Aquario, 2015).

L'ultimo approccio emerge nell'ambito del modello di Carol Ann Tomlinson (2003) con l'introduzione del concetto di "istruzione differenziata" che è un "istruzione sensibile alle differenze" (Tomlinson, 2003, p. 17), la quale avviene solo nel momento in cui l'insegnante coglie e accetta l'eterogeneità delle classi scolastiche, comprende le personalità e le appartenenze culturali dei singoli studenti in modo da essere flessibile e allineare l'istruzione ai bisogni dell'alunno per valorizzare le potenzialità di ogni ragazzo. In quest'ottica propone una progettazione che sia focalizzata e importante per gli studenti, infatti inizialmente il docente deve evidenziare cosa vuole che i suoi alunni comprendano alla fine dell'unità di apprendimento o alla fine del corso, ponendosi anche delle domande essenziali utili a guidare il processo. Successivamente avendo chiari gli obiettivi di apprendimento si vanno a indicare o a costruire ad hoc le prove valutative utili a verificare se l'apprendimento è avvenuto. Per ultima cosa il docente deve andare alla ricerca di tutte le attività che permettano agli studenti di appropriarsi della comprensione che il docente vuole offrirgli cercando di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni. Per quanto riguarda la valutazione, è intesa, dalla stessa Tomlinson, come il processo che permette di

comprendere e accogliere le differenze tra i vari alunni in modo da pianificare al meglio i processi formativi per tutti, infatti viene posta al centro della progettazione. L'autrice mantiene la suddivisione del processo valutativo nei tre momenti classici, dandogli un significato preciso, finalità e tempi stabiliti. Per quanto riguarda il *pre-assessment*, esso aiuta l'insegnante a comprendere il punto di partenza rispetto alle conoscenze possedute dai singoli individui, conoscere gli interessi e le passioni degli studenti e il loro approccio rispetto all'apprendimento. L'*ongoing assessment* consente ai docenti di verificare in itinere le conoscenze, le abilità che si stanno sviluppando negli alunni, importante in questo momento il ruolo del *feedback* e la collaborazione tra insegnanti e studenti. Infine, nella valutazione sommativa viene valutato come si posiziona lo studente rispetto agli obiettivi di apprendimento in determinati momenti (Aquario, 2015). La differenziazione nel modello della Tomlinson (2003) guarda alle diverse modalità possibili e opportunità che vengono date agli alunni per dare prova delle loro conoscenze, abilità e comprensioni.

I tre modelli promuovono la partecipazione e l'inclusione di tutti gli studenti nell'ottica della creazione di una cultura dell'accessibilità, in modo che la conoscenza e l'apprendimento siano traguardi "raggiungibili, abitabili e fruibili" (Aquario, 2018, p. 66) da tutti.

### 2.1.1 Un pensiero valutativo "universale": *Universal Design for Assessment*

Proprio la parola fruibilità (collegata strettamente all'accessibilità) è la parola chiave di una filosofia progettuale definita *Universal Design* all'interno della quale vi è anche una riflessione sulla dimensione valutativa con lo *Universal Design for Assessment*. La Progettazione Universale (*Universal Design*) è nata alla fine degli Anni Settanta in ambito architettonico per costruire ambienti, prodotti, servizi fruibili dal maggior numero di persone possibile e si basa su sette principi: uso equo, uso flessibile, uso semplice e intuitivo, percettibilità delle informazioni, tolleranza all'errore, contenimento dello sforzo fisico, dimensioni e spazi (Aquario, 2015). Questa prospettiva viene appunto declinata in ambito educativo per progettare curricula partecipanti e flessibili in modo da ridurre o eliminare le barriere presenti in quelli tradizionali. Ogni curriculum per essere accessibile deve seguire le indicazioni date dal *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2018) che vengono raggruppate in tre ambiti: rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

Per quanto riguarda la rappresentazione, ogni studente differisce nel modo in cui percepisce e comprende le informazioni presentate; infatti, non esiste un mezzo di rappresentazione ottimale per tutti gli studenti e per questo il docente ne deve proporre molteplici. Per quanto riguarda l'espressione, anche in questo caso non esiste un mezzo ottimale di azione ed espressione per tutti gli studenti, perciò, al docente è richiesto di proporre diverse alternative per sostenere ogni allievo nell'uso di strumenti espressivi a loro più adatti. Infine, la motivazione che, come per le precedenti, differisce da studente a studente e diventa quindi fondamentale per il docente proporre diverse modalità di coinvolgimento.

Arrivando all'*UD for Assessment* (UDA), che è l'ambito meno esplorato dal punto di vista della ricerca scientifica, si può affermare che è il settore che si occupa di costruire ambienti valutativi accessibili, fruibili e flessibili. Non vengono presi in esame solamente gli ambienti fisici, rappresentati dai luoghi e dalle attività, ma vengono considerate anche le persone coinvolte nel processo per consentire agli studenti una maggior partecipazione ai processi e ai contesti. Infatti, l'UDA progetta valutazioni che supportano molti studenti con capacità di accesso limitate, ma per la sua valenza accessibile sono prove che possono accertare le competenze e le conoscenze di tutti gli studenti (Ketterlin-Geller, 2005). Vanno quindi realizzate delle prove valutative che promuovono la partecipazione di tutti utilizzando molteplici forme di presentazione dell'informazione, lasciando la possibilità allo studente di mostrare ciò che ha appreso nelle forme che più gli sono vicine, coinvolgendo e motivando gli allievi, utilizzando ad esempio compiti sfidanti (Aquario, 2018). In questo modo, impiegando valutazioni accessibili, gli insegnanti cercano di offrire a tutti un'azione didattica e valutativa flessibile e multisfaccettata senza fornire vantaggi (o svantaggi) ingiusti ai singoli studenti (Delaney, Hata, 2020). Ketterlin-Geller (2005) oltre a ragionare sui principi dell'*Universal Design for Assessment*, propone uno strumento di valutazione della matematica che integra in sé i principi dell'*Universal Design* e la tecnologia computer-based. Infatti, è stata creata una piattaforma fruibile da tutti gli studenti; gli item erano a scelta multipla e sono stati presentati in modo che tutte le informazioni fossero visibili sullo schermo. Erano anche presenti accomodamenti, come il formato audio per accedere e comprendere il materiale attraverso l'ascolto. Infatti, l'UDL e l'UDA sono, come dicono i nomi stessi, pensati per essere "universali" e utili per tutti gli studenti (Delaney, Hata, 2020).

Inoltre, in una società multiculturale e plurilinguista come quella odierna che si riversa nel mondo scolastico è necessario proporre programmi che sostengano e supportano una bi- e multiculturalità e un bi- e plurilinguismo. Infatti, Paris (2012) propone il *Culturally Sustaining Pedagogy* che in sé comprende ricerche pedagogiche presenti e passate riguardo al supporto del valore multietnico e plurilinguistico. In questa prospettiva i giovani vanno sostenuti nel conoscere la cultura e la lingua delle proprie comunità e contemporaneamente accedere alla cultura dominante. Infatti, l'obiettivo di questa corrente pedagogia è di fornire sostegno multiculturale e multilinguistico nelle pratiche e prospettive di docenti e studenti. Paris fa derivare la sua terminologia dagli studi offerti da Ladson-Billings (1995) che indagava l'impostazione della cultura bianca dominante agli studenti americani, ma appartenenti ad altre culture. Essa formula la *culturally relevant pedagogy* (CRP), che insieme alla *culturally responsive pedagogy* sono diventate le teorie più discusse in letteratura e nei programmi dei docenti. Queste due teorie chiedono agli insegnanti di essere reattivi e pertinenti alle lingue e alle culture degli studenti attraverso la categoria dell'uguaglianza. Sono stati proprio i termini pertinente (*relevant*) e reattivo (*responsive*) che vengono indagati perché non vengono più considerati adatti a descrivere la società eterogenea attuale. Infatti, attraverso ricerche successive si è dimostrato che i due termini non garantiscono il mantenimento e la valorizzazione, all'interno dei programmi educativi, del patrimonio culturale e linguistico in una comunità e scuola che cambia a livello demografico. Per questo Paris propone la nuova terminologia che ha come obiettivo il sostegno per il plurilinguismo e il multiculturalismo nella pratica e dal punto di vista di studenti e insegnanti. Infatti, la pedagogia culturalmente sostenibile incoraggia la pluralità linguistica e culturale come parte integrante del progetto democratico di scolarizzazione.

## 2.2 Giustizia, uguaglianza, equità

Nei paragrafi precedenti si è visto come la prospettiva dell'AfL possa essere per sé una prospettiva che sostiene una visione attenta alla diversità nel momento in cui si presta attenzione a dimensioni come quella della partecipazione (nella valutazione partecipata), della mediazione (nella valutazione dinamica) e della differenziazione (nel modello della classe differenziata di Tomlinson). In aggiunta a questo, lo *Universal Design for*

*Assessment* pone l'accento sull'importanza di andare oltre un modello d'azione basato sugli accomodamenti personalizzati (sebbene ci sia sempre spazio per realizzarli) per considerare invece una visione "universale" che sottolinea il valore dell'anticipare le differenze, considerarle a monte e conseguentemente mettere in pratica azioni valutative che accolgono la diversità in tutte le sue forme. Questo quadro consente di introdurre l'altra parola chiave oggetto del presente elaborato, la parola "giustizia", che insieme ad accessibilità, rappresenta un elemento che, prendendo le mosse proprio da un approccio attento alle differenze, può arricchire il dibattito valutativo.

Nei documenti internazionali (OECD, 2012; UNESCO, 2015;2017), si è iniziato a discutere dei concetti di equità e giustizia nei contesti scolastici. L'istruzione è il quarto dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile sottoscritti dai Paesi Membri dell'ONU (*2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015). Con questo obiettivo si vuole garantire parità di accesso a un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa a tutti i livelli (prima infanzia, primaria, secondaria, terziaria, tecnica e professionale) a ragazzi e ragazze eliminando le disparità di genere, ma anche eliminando le disparità verso le persone più vulnerabili<sup>4</sup>. I documenti OECD (2012) mettono in risalto la relazione tra la qualità di vita dei bambini e delle bambine e l'istruzione. La scuola fornisce loro conoscenze, abilità e competenze importanti per il loro sviluppo e la vita adulta e che a casa non potrebbero ottenere. Nonostante, i vari tentativi dei governi di fornire un'istruzione di alta qualità a tutti gli studenti, non tutti riescono ad ottenere un livello minimo di istruzione. È quindi importante che l'istruzione investa nell'equità. Secondo il rapporto, l'equità deve garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle caratteristiche personali e socio-economiche, il raggiungimento del livello minimo delle competenze di base. Investire, quindi, in un'istruzione equa è vantaggioso anche dal punto di vista economico perché completare con successo l'istruzione secondaria offre agli individui una prospettiva di vita più alta e in questo modo potranno contribuire economicamente al sostegno delle società; contrariamente i costi relativi all'insuccesso e/o all'abbandono scolastico sono più elevati. Per riuscire a portare l'equità nei sistemi scolastici, anche nelle situazioni più svantaggiate, è opportuno lavorare anche sulla valutazione, infatti è richiesto che valutazione sommativa e formativa siano utilizzate in modo equilibrato,

---

<sup>4</sup> Per approfondire: <https://unric.org/it/agenda-2030/> e <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> (ultima consultazione 06/2023)

facendo particolare riferimento all'uso del *feedback*, ma per fare ciò gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione opportuna per effettuare valutazioni adeguate. Nella guida fornita dall'UNESCO (2017) ci si concentra sull'inclusione e sull'equità, dove si richiede un occhio di riguardo alle differenze individuali che non vengono viste come difficoltà, ma come opportunità per rendere l'apprendimento democratico, in accordo con le teorie dell'*Universal Design* e dell'istruzione differenziata proposte precedentemente. In questa guida si sottolinea l'importanza che svolge ogni studente, di riuscire a raggiungere i risultati d'apprendimento e di coinvolgere attivamente tutti gli individui. In questo senso l'educazione è vista come un bene comune, cioè un bene che, tralasciando l'appartenenza pubblica o privata, "si caratterizza per un vincolo di destinazione comune, ed è funzionale alla realizzazione dei diritti fondamentali di tutte le persone" (UNESCO, 2015, p. 82). Perciò, emerge la dimensione collettiva dell'educazione e diventa un processo inclusivo per garantire i diritti fondamentali di tutti i cittadini. Si afferma quindi l'approccio umanistico per garantire questa educazione inclusiva: un approccio che si fonda su basi etiche e morali, che non riproduca le disuguaglianze, ma che garantisca equità e responsabilità. Tale approccio, oltre a soffermarsi sui contenuti dell'apprendimento e sulle scelte pedagogiche, chiede a docenti ed educatori di promuovere negli studenti il pensiero critico e l'autonomia di giudizio (UNESCO, 2015).

Tuttavia, si continuano a trovare delle soluzioni per offrire esperienze educative fruibili da tutta la popolazione studentesca, ciò significa che non si è ancora riusciti pienamente in questo intento. Analogamente, avviene in ambito valutativo; fornire ad esempio una prova valutativa stampata può aiutare uno studente vedente, ma non colui che ha una vista limitata. Quindi, proporre condizioni uguali a tutti gli studenti potrebbe non fornire risposte eque (Mislevy *et al.*, 2013).

A questo punto si può affermare che fornire delle forme alternative di valutazione come test adattati, test personalizzati e la possibilità di scelta delle prove da parte degli studenti fanno entrare in gioco il concetto di *fairness* (Mislevy *et al.*, 2013).

### 2.2.1 Il concetto di "fairness"

Il termine *fairness* è difficilmente traducibile nelle varie lingue, ad eccezione delle lingue scandinave (Tierney, 2016), in italiano tendiamo a tradurlo con il termine equo o giusto.

Il termine ha origini germaniche del nord Europa (400-800 d.C.), infatti in inglese antico sta a significare bello e piacevole ed era usato per descrivere gli aspetti fisici di una persona o la navigazione. Mentre durante il periodo medioevale, fu utilizzato per esprimere il trattamento che si rivolgeva agli altri, in particolare nelle regole di gioco (Tierney, 2016). Ciò ha evidenze nelle definizioni che sono d'uso oggi: come aggettivo o avverbio il suo significato cambia in accordo con il nome o verbo che descrive, ma solitamente indica sempre l'apertura o l'assenza di qualcosa, a volte però va anche ad indicare la neutralità di qualcosa. Nonostante i numerosi usi di questa parola, solitamente viene utilizzata per indicare un senso di apertura, neutralità o equilibrio (Tierney, 2013). Inoltre, al termine "fair" si possono associare quattro accezioni: la prima è formale, che designa l'applicazione appropriata di una regola, non è necessario che questa sia moralmente buona; il secondo senso è contrattuale implicito, cioè qualcosa è equo se soddisfa le aspettative delle persone coinvolte; il terzo significato è relazionale, ovvero giudicare allo stesso modo casi simili; infine il quarto senso è descritto come retributivo, infatti qualcosa è considerata giusta se è una ricompensa (o una penalità) appropriata a ciò che è successo precedentemente. Solitamente si pensa che l'unica accezione che sta al centro delle riflessioni riguardo alla valutazione sia la terza (relazionale), ma questo senso può essere applicato solamente a determinate valutazioni, come i posti limitati nelle scuole di medicina, non è quindi da intendersi universalmente per tutti i tipi di valutazione (Nisbet, Shaw, 2019).

Infatti, in ambito valutativo scolastico, l'equità è complessa e si fatica ad assicurare in ogni pratica, anche se gli studenti la richiedono sempre di più (Tierney, 2013; 2016). In particolare, i ricercatori ritengono che l'equità si basi solamente sui singoli candidati, ma in realtà vanno considerati anche i compagni che sostengono la medesima prova e coloro a cui verrà somministrata successivamente. Infatti è importante riflettere sul fatto che l'equità non è riferita al singolo individuo, ma ai gruppi (Nisbet, Shaw, 2019).

### *2.2.2 Il fair assessment visto attraverso la lente della misurazione*

Il *fair assessment* per la letteratura è complesso e controverso, infatti alla valutazione si associano solitamente i concetti di validità e affidabilità. Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, i ricercatori iniziano a focalizzarsi maggiormente sui test e

sui loro item, da questo momento inizia una corrente di ricerca sull'equità in valutazione (Aquario, 2021; Nisbet, Shaw, 2019; Tierney, 2013). I cambiamenti che sono avvenuti nel concetto di *fairness* si possono notare nelle pubblicazioni degli *Standards for Educational and Psychological Testing* e dell'*Educational Measurement*. Negli *Standards*, l'equità si riferisce alla validità di un test come determinazione della capacità dell'individuo, ma anche come processo che riflette e contribuisce all'equità sociale. Nelle varie versioni si determina il fatto che l'equità sia vista come un diritto fondamentale per tutti i soggetti (Nisbet, Shaw, 2019). Nelle prime edizioni il termine *fair* non viene mai menzionato, solamente con l'edizione del 1974, il concetto appare. Si riferiva all'effetto negativo e ingiusto che un test portava in sé, infatti i termini *bias* e *unfair* venivano usati come sinonimi e venivano riassunti dalla validità (Nisbet, Shaw, 2019; Tierney, 2013). Fu solamente con la quarta edizione degli *Standards* (1985) che si trovò una sezione dedicata interamente alle questioni di equità, anche se il termine continuava ad essere utilizzato in relazione all'utilizzo dei risultati del test, rimanendo esclusa dal tecnicismo terminologico della misurazione, contrariamente al termine *bias* che continuò ad essere utilizzato anche se il suo significato veniva limitato all'idea di neutralità (Tierney, 2013). La sezione sull'equità si trovava sotto la voce più generale riguardate le applicazioni particolari e venne suddivisa in: *Testing Linguistic Minorities*, in cui si sottolineava l'importanza di comprendere le limitazioni dell'interpretazione dei test senza considerare l'influenza delle caratteristiche linguistiche dei partecipanti, e *Testing People Who Have Handicapping Conditions*, in cui dovevano venire adattati i test e le procedure di somministrazione per consentire anche a coloro che hanno determinate condizioni di disabilità di essere sottoposti ai test originariamente sviluppati per la popolazione in generale (Nisbet, Shaw, 2019). Nel 1999 esce la quinta edizione degli *Standards* in cui viene messa in evidenza l'importanza della *fairness* in tutti gli aspetti della valutazione. Vengono quindi date quattro possibili definizioni. La prima si riferisce alla mancanza di pregiudizi ("*a lack of predictive bias*" Nisbet, Shaw, 2019, p. 618), utilizzando il termine *bias* in riferimento all'errore sistematico nella stima di un valore. La seconda riguarda il trattamento equo di tutti i partecipanti alla prova ("*equitable treatment of all examinees in the testing process*" Nisbet, Shaw, 2019, p. 618), proprio l'utilizzo del termine equo consente agli *Standards* di adeguarsi alle varie esigenze delle persone con disabilità e di poter essere tradotti nella lingua madre del soggetto sottoposto ai test, anche se spesso le

valutazioni dei risultati non sono le stesse per tutti i partecipanti. Queste prime due definizioni vengono accettate dalla comunità scientifica di misurazione (Tierney, 2013). La terza e la quarta definizione riguardano i contesti sociali e educativi in cui le prove vengono effettuate (Nisbet, Shaw, 2019). Infatti, la terza interpretazione riguarda le pari opportunità di apprendimento dell'argomento del test ("*equal opportunity to learn the subject matter covered by the test*" Nisbet, Shaw, 2019, p. 618), questa definizione ha riconosciuto l'importanza dell'apprendimento affinché i test siano equi (Tierney, 2013). Infine, la quarta interpretazione riguarda l'importanza dell'uguaglianza dei risultati dei test ("*equality of testing outcomes*" Nisbet, Shaw, 2019, p. 618), che viene però rifiutata dai ricercatori perché le differenze di attribuzione del punteggio non sono indice di pregiudizio (Tierney, 2013). Riassumendo, le varie definizioni di *fair* proposte dalla quinta edizione degli *Standards* dimostrano che l'equità include i pregiudizi anche se nei test si richiede un trattamento equo e un accesso ai materiali della prova per tutti, ciò comporta una maggiore apertura da parte dei ricercatori. Infatti, le qualità comuni della parola *fair* si riflettono anche nell'interpretazione dell'equità nei test (Tierney, 2013). L'ultima edizione degli *Standards* (2014) mette l'equità come capitolo iniziale. Essa viene descritta come un'apprensione riguardo la progettazione e il funzionamento delle prove valutative, infatti si dovrebbero sviluppare test equi in modo che tutti i partecipanti siano compresi all'interno della progettazione, nello sviluppo e nell'attribuzione dei punteggi (Nisbet, Shaw, 2019).

Nelle quattro edizioni dell'*Educational Measurement*, nati per riflettere sulla misurazione educativa, il concetto di *fair* emerge solamente marginalmente nel quinto capitolo della terza edizione (1989) in cui si spiegavano i *bias* che si potevano incontrare nelle prove. È solamente nell'attuale edizione, quella del 2006, che gli autori indagano l'equità nei contesti contemporanei di giustizia sociale e legale, ma anche l'equità negli standard dei test (facendo anche riferimento agli *Standards* del 1999) (Nisbet, Shaw, 2019).

Oggi, il discorso sull'equità è riuscito a superare le questioni del pregiudizio focalizzandosi sulla preoccupazione sociale in senso ampio, come si è iniziato a vedere nell'ultima versione dell'*Educational Measurement*. Diversi studi mostrano come l'equità si basi sulla questione della giustizia sociale e si colleghi con la nuova prospettiva valutativa dell'*Assessment for Learning* (Aquario, 2021). Infatti, attraverso vari studi

empirici, come lo studio di Heritage e Wylie (2018 citato da Aquario, 2021) in ambito matematico, si è dimostrato che l'equità si verifica nel momento in cui ogni studente ha l'opportunità di investire nell'apprendimento e di cooperare con i compagni per superare problemi impegnativi. In questo modo gli studenti sono agenti attivi del proprio apprendimento (della matematica nello studio preso come esempio) e sono considerati significativi dai loro pari anche grazie all'utilizzo del *feedback* costruttivo (Aquario, 2021).

### 2.2.3 *Il fair assessment visto attraverso la lente della giustizia sociale*

Per quanto riguarda, invece, la visione dell'equità tramite la lente della giustizia sociale, McArthur (2016 citato da Aquario, 2021) considera questa come una caratteristica tipica del processo valutativo denominandola "*justice of assessment*" (Aquario, 2021, p. 101), ma anche che essa sia un obiettivo raggiungibile attraverso il processo valutativo, in questo modo, vanno pensate delle forme di apprendimento che promuovano una maggiore giustizia sociale all'interno della società. In questo modo ci si può chiedere che cos'è una valutazione equa e quando un processo di valutazione è ritenuto giusto. La giustizia sociale è quindi intesa come l'opportunità degli studenti per raggiungere il benessere individuale, ma anche il mezzo per promuovere il bene comune e sociale. I diversi studi che si focalizzano sul *fair assessment* cercano di individuare quando una valutazione è affidabile, efficiente e valida. Ciò richiede però una maggior attenzione alle differenze dei singoli studenti che si inseriscono in contesti scolastici arrivando da diversi *background* socio-economici e culturali, possedendo già delle conoscenze ed esperienze e avendo diversi profili di apprendimento, interessi, passioni e linguaggi. Per questo andrebbe sempre presa la diversità come punto di partenza per la progettazione educativa in modo da sottolineare l'eterogeneità degli alunni e pertanto la valutazione può essere vista come un approccio in cui le differenze individuali non vengono classificate (Aquario, 2021). Infatti, un approccio valutativo (ma anche educativo-didattico) che valorizza la giustizia sociale e le individualità degli alunni è quello dell'*Universal Design for Assessment* di cui si è discusso precedentemente, anche se non è pienamente possibile offrire delle risposte "*one-size-fits-all*" (Aquario, 2021, p. 102). All'interno di questa concezione si può inserire lo studio condotto da Graham *et al.*

(2018) che guarda alle possibili barriere che impediscono l'accesso e la partecipazione alle prove valutative a tutti gli studenti, focalizzandosi in particolare sugli alunni ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) e DLD (*Developmental Language Disorder*). Infatti, i ricercatori sostengono che gli insegnanti adattano la didattica per sostenere gli alunni che hanno difficoltà di apprendimento, ma nel momento valutativo gli aggiustamenti sono meno comuni. Dall'analisi di una prova di lingua inglese sono emersi tre livelli di complessità. La prima complessità è legata all'aspetto visivo della prova, infatti il testo presenta varie differenze stilistiche (dimensioni del carattere, l'uso del grassetto e delle sottolineature), inoltre, la descrizione dell'attività non corrisponde pienamente alla rubrica di valutazione che sembra essere stata scritta più per i docenti che per gli alunni stessi. Questa discrepanza potrebbe manifestare delle differenze a livello di risultati tra coloro che utilizzano le istruzioni dell'attività come fonte principale di informazione, coloro che contrariamente utilizzano la rubrica di valutazione e coloro che, invece, cercano di soddisfare entrambi i requisiti. Ciò si ripercuote anche nella seconda complessità che riguarda la procedura del compito. Spesso il compito viene chiarito dai docenti attraverso le domande poste dagli studenti, anche se questi chiarimenti rischiano di aumentare i fraintendimenti. In questo modo è richiesto agli studenti di organizzare e dare priorità sia alle informazioni scritte nel foglio del compito sia alle istruzioni verbali del docente; questa richiesta è pesante a livello cognitivo per i giovani studenti, in particolare per gli alunni ADHD o DLD ciò comporta una sfida importante, ma non necessaria. Inoltre, il compito è proceduralmente complesso anche per il numero di parole richiesto e per la lunghezza del discorso, ciò è in contrasto con i principi dell'*Universal Design for Learning* che consentono flessibilità e possibilità di scelta, su cui i curricula scolastici australiani si basano. L'ultima complessità rilevata riguarda il punto di vista linguistico, infatti le frasi di spiegazione del compito sono lunghe, hanno una struttura complessa e utilizzano termini di difficile comprensione per tutti gli studenti; ciò comporta che gli studenti con difficoltà linguistiche e attentive rischino di mal interpretare il messaggio e di allontanarsi dalla richiesta. Anche le rubriche valutative utilizzano termini complessi e specialistici che non consentono una trasparenza per tutti gli alunni, quindi viene consigliato agli insegnanti di supportarle con dei glossari che presentino definizioni di facile comprensione per tutti gli studenti. A questo punto Graham *et al.* (2018) sostengono che nel momento in cui gli insegnanti comprendono le barriere che

alcune condizioni di accesso possono creare e individuano fin dall'inizio della progettazione le strategie adeguate a superarle; tutti gli studenti, anche coloro che in precedenza non avevano successo, saranno in grado di dimostrare pienamente il loro apprendimento.

Inoltre, in una recente ricerca sistematica condotta da Baniyadi *et al.* (2023) è stata trovata una definizione di *fairness assessment* che collega la valutazione ai concetti di giustizia organizzativa. Infatti, si parla di *procedural fairness*, *distributive fairness*, *interactional fairness*. La *distributive fairness* (equità distributiva) si riferisce all'assegnazione delle valutazioni in cui i docenti giudicano le prove in base a determinati criteri. La *procedural fairness* (equità procedurale) si attribuisce alle pratiche di classificazione, infatti se gli individui ritengono che quelle utilizzate per l'attribuzione dei giudizi siano eque allora verranno accettate e comprese in modo equo. Infine, l'*interactional fairness* (equità interazionale) evidenzia la relazione tra docenti e alunni, guardando ai comportamenti che tengono durante le prove valutative e nel momento di attribuzione dei risultati.

Il concetto di *fairness* può anche essere collegato al discorso sui diritti degli studenti. Infatti, costruire pratiche valutative che portano a risultati giusti ed equi per tutti gli studenti vuol dire seguire una pedagogia incentrata sulla valorizzazione e protezione dei diritti di tutti gli alunni, che cerca di fornire loro le opportunità per apprendere e avere successo. Ciò è in accordo con la teoria di Elwood e Lundy (2010 citati da Aquario, 2021), secondo cui “*a valid and equitable assessment is a child's right that implies “equality of opportunity for all, without discrimination on any grounds”*” (p. 345<sup>5</sup>)” (Aquario, 2021, p. 104).

Il concetto di equità non può non essere collegato alle pratiche di insegnamento e agli insegnanti stessi, anche se la maggior parte delle ricerche è incentrata sui metodi da loro utilizzati (Aquario, 2021; Tierney, 2013). Infatti, essere giusti ed equi significa essere neutrali nel trattamento degli studenti e nel dare un giudizio, ma ciò potrebbe essere mal

---

<sup>5</sup> Si veda: Elwood J., & Lundy L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: Implications for policy, process and practice. *Research Papers in Education*, 25(3), 335-353.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2010.498150>

interpretato. Perché trattare gli studenti tutti allo stesso modo può apparentemente essere neutrale in quanto evitare le preferenze è una definizione di giusto, ma fa emergere il problema che nel momento in cui si cerca di trattare tutti alla pari, una valutazione adeguata potrebbe essere compromessa per alcuni alunni (Aquario, 2021; Tierney, 2013). Si pensa però che la trasparenza, la pluralità di opportunità di apprendimento date agli studenti e l'attenzione all'ambiente classe più partecipativo possano portare a una valutazione più equa (Aquario, 2021). Anche se, per quanto riguarda la trasparenza emergono dalla letteratura tre preoccupazioni. Innanzitutto, la trasparenza potrebbe contrapporsi all'opportunità di apprendimento e di dimostrazione dell'apprendimento, i quali sono aspetti dell'equità. Infatti, mostrare agli studenti i criteri valutativi sviluppa in loro metacognizione e permette loro di orientare il proprio apprendimento, ma ciò comporta anche che le conoscenze acquisite siano limitate a determinati obiettivi riconosciuti da studenti e insegnanti (Tierney, 2013). Un'ulteriore preoccupazione riguarda il fatto che le pratiche valutative utilizzate dagli insegnanti non sono ancora pienamente trasparenti. Infatti, i docenti tendono a esplicitare ai propri studenti determinati criteri, ma nella valutazione intervengono criteri ufficiosi che offuscano i risultati (Tierney, 2013). L'ultima preoccupazione sulla trasparenza concerne la comunicazione tra docenti e studenti che varia. Tanto è vero che il modo in cui una comunicazione avviene e il grado di trasparenza possono influenzare gli altri aspetti dell'equità, in particolare l'opportunità di apprendere e di dimostrare l'apprendimento (Tierney, 2013).

Per quanto riguarda l'ambiente classe è da sempre considerato uno spazio in cui educatore ed educando si incontrano e producono intenzionalmente processi di trasformazione e di crescita. Quindi non è solamente uno spazio oggettivo, geometrico e fisico, ma uno spazio che è vissuto e influenzato dai soggetti che lo abitano giornalmente. Lo spazio fisico offre le basi per costruire interazioni sociali e diventa quindi significativo nel momento in cui le persone che lo abitano quotidianamente fanno esperienze trasformative insieme e sono questi momenti e le persone che li vivono che convertono lo spazio in luogo. Un luogo è quindi un territorio di significati (Relph, 1999 citato da Ghedin, 2018), i quali vengono creati da ciò che si riceve e da ciò che si fornisce a un determinato contesto ambientale. Per questo motivo, un luogo struttura l'esperienza umana, infatti l'aula scolastica per essere intesa luogo non deve essere solamente l'aula

moderna, tecnologicamente avanzata, ma deve rappresentare un luogo che doni sicurezza, che crei relazioni significative e dove possono svilupparsi le identità positive dei singoli. In questo modo anche i luoghi riescono a sviluppare una loro identità grazie alle esperienze che sono avvenute lì, quindi un'aula scolastica diventa luogo nel momento in cui è influenzata dalle esperienze delle persone che la abitano. Infatti, gli studenti iniziano a sviluppare un senso del luogo all'interno dell'ambiente scolastico nel momento in cui investono emozioni e sentimenti. In questo modo i luoghi scolastici offrono sicurezza, opportunità di crescita, appartenenza e di creazione di identità positive, ma allo stesso modo dovrebbero essere luoghi flessibili alle differenze individuali (Ghedin, 2018<sup>6</sup>). I sistemi educativi di oggi stanno incontrando diverse prove, tra cui quella di migliorare l'accessibilità, infatti si trovano numerosi spazi che presentano barriere, mentre l'obiettivo odierno è costruire spazi che “non escludano e che contengano, spazi senza frontiere che permettano di ri-conoscere le differenze (culturali, sociali, ecc.) e i limiti (organici, biologici) e che siano valutati attraverso la lente della positività, favorendo i punti forti” (Boggino, Boggino, 2018<sup>7</sup>, p. 41). È quindi necessario orientarsi verso la logica dell'accessibilità che guarda alla differenza e ai limiti non come un peso, ma come un valore; in questo modo la scuola formerà dei cittadini che superano il dualismo da sempre presente: normale/anormale. Anche in ambito valutativo si può parlare di luoghi e non di spazi e il concetto assume lo stesso significato che si è dato precedentemente parlando di luoghi scolastici. Infatti, costruire luoghi valutativi relazionali porta a favorire una valutazione accessibile, comprensibile e che crea legami significativi, una valutazione quindi che funziona. Si può inoltre parlare di “luogo valutativo modificante”, concetto che si fa derivare da “ambiente modificante” di Feuerstein cioè un ambiente che porta al miglioramento. Quindi, un luogo valutativo modificante è un luogo aperto, accessibile da tutti; un luogo che è in grado di adattarsi e di essere flessibile ai

---

<sup>6</sup> Ghedin E. (2018). La semantica degli spazi. Dare valore a paesaggi accessibili. In E. Ghedin, D. Aquario, N. Boggino, I. Pais, P. Boggino (Eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti* (pp.19-39). Roma: Aracne.

<sup>7</sup> Boggino N., Boggino P. (2018). Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità. Abolire frontiere, eufemismi e stigmi. In E. Ghedin, D. Aquario, N. Boggino, I. Pais, P. Boggino (Eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti* (pp.41-62). Roma: Aracne.

cambiamenti, al nuovo; è un luogo che non è prevedibile, che propone delle piccole sfide a chi lo abita in modo da motivarli e renderli responsabili e competenti. Infine, un luogo valutativo modificante per essere tale deve avere cura degli studenti e deve essere rivolto al miglioramento sempre mantenendo un'ottica giusta ed equa per tutti (Aquario, 2018<sup>8</sup>).

#### 2.2.4 Tre imperativi per la ricerca sul *fairness assessment*

Oltre ai presupposti per una valutazione equa, Tierney (2016) espone tre imperativi che stanno alla base della ricerca sul *fairness assessment*: la democrazia, la misurazione e la pedagogia. Il primo imperativo è democratico. Per diversi secoli venivano utilizzati degli esami scritti per selezionare i candidati da essere ammessi nelle università e nelle cariche pubbliche perché si pensava che gli esami scritti fossero considerati giusti per ampliare l'opportunità d'accesso al maggior numero di individui a posti che in precedenza erano limitati a una fascia di popolazione privilegiata. Ma, nel XXI secolo con l'avvento della misurazione psicologica ed educativa e il riconoscimento degli effetti a lungo termine che la valutazione ha sulle identità e traiettorie di apprendimento degli studenti iniziano ad emergere valori democratici che chiedono sistemi educativi inclusivi e che riconoscano e sostengano le differenze degli alunni. Infatti, nel momento in cui le peculiarità e le abilità degli studenti non sono rilevanti per la valutazione allora non dovrebbero neanche influenzarla. Riassumendo, storicamente gli esami nello scopo o negli esiti non sono sempre stati equi, ma l'imperativo democratico per l'equità nella valutazione si è perfezionato dalla tradizionale selezione. Il secondo imperativo si riferisce alla misurazione. Solitamente, la qualità delle valutazioni è influenzata dalle percezioni di equità e giustizia dei soggetti coinvolti. Infatti, nella costruzione e revisione di uno strumento valutativo, oltre alla validità e alla credibilità, dovrebbero essere prese in considerazione anche le percezioni di equità e giustizia. In questo modo, considerando una valutazione equa e giusta, è probabile che ci sia una partecipazione attiva dei soggetti coinvolti e le informazioni che vengono raccolte possono essere utilizzate in futuro per

---

<sup>8</sup> Aquario D. (2018). Per una valutazione che promuove accessibilità. In E. Ghedin, D. Aquario, N. Boggino, I. Pais, P. Boggino (Eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti* (pp.63-77). Roma: Aracne.

migliorare le percezioni di equità. Infine, il terzo imperativo è pedagogico. La valutazione viene vista come un processo sociale che influenza le opportunità di apprendimento e che sviluppa l'identità, ma perché questo accada gli studenti devono mostrare le loro conoscenze e lacune, le quali devono essere riconosciute e accolte dagli insegnanti. Questo può avvenire solo in un luogo valutativo modificante, di cui si è discusso precedentemente. All'interno della classe l'equità della valutazione è condizionata dalle relazioni e interazioni, le quali come si è già detto influenzano l'ambiente. In questo modo, se tutte le valutazioni educative si basano su interazioni e relazioni, l'imperativo pedagogico diventa la base della valutazione equa.

Come si è visto fino a questo punto una valutazione equa e giusta è complessa e difficilmente si riesce a garantire attraverso una pratica. Infatti, essa può essere raggiunta attraverso modalità diverse, con strategie che possono essere più importanti in determinate circostanze, in base allo scopo e agli individui. Tierney (2016) presenta tre condizioni per rendere la valutazione più equa: l'opportunità di apprendere, l'ambiente costruttivo e il pensiero valutativo. Per quanto riguarda l'opportunità di apprendere è qualcosa che può variare, ma è una questione che va anche oltre l'ambito valutativo, perché riguarda la possibilità di tutti di avere l'opportunità di accedere nel contesto scolastico ancor prima di essere valutati. Un ambiente costruttivo incoraggia gli alunni a partecipare nel processo di apprendimento e quindi valutativo, ma creare ambienti costruttivi per avere una valutazione equa chiede un pensiero valutativo. Avere un pensiero valutativo significa analizzare criticamente le pratiche valutative in atto anche per riconoscere le premesse che potrebbero portare a pregiudizi e per la sensibilità alla conoscenza e all'apprendimento dei diversi studenti. Per garantire una valutazione equa è necessario l'utilizzo di molteplici strategie ed è doveroso che gli studenti siano a conoscenza di come verrà giudicato il loro lavoro prima di ogni prova; per questo motivo è opportuno che i criteri valutativi utilizzati siano esposti in modo chiaro. Ma, è anche opportuno che agli alunni siano offerte diverse modalità di dimostrazione del loro apprendimento per distribuire i vantaggi o gli svantaggi che possono emergere dalle tipologie di prove (Tierney, 2016).

Inoltre, Mislevy *et al.* (2013) propongono l'integrazione dei principi ECD (*Evidence Centered Design*) e UDL per aumentare l'equità nella valutazione. Dell'UDL si è ampiamente discusso precedentemente, mentre l'ECD è un *framework* che esplicita e

fornisce degli strumenti per costruire argomenti di valutazione e giudizi attorno ai temi. L'ECD cerca di mettere in luce i diversi livelli in cui sono presenti diverse attività e strutture progettuali, fornisce anche gli strumenti e le rappresentazioni utili per supportare il lavoro nei vari livelli. Infatti questo modello vede la progettazione come elemento centrale di un argomento di valutazione, includendo poi attività, rubriche, punteggi e procedure. Per Mislevy *et al.* (2013), costruire *fair assessment* vuol dire saper applicare accuratamente le idee dell'ECD per dare a tutti gli studenti nel momento valutativo l'opportunità di manifestare le proprie abilità. A questo aggiungere fin dall'inizio della progettazione i principi dell'UDL è un modo per cercare di ridurre le barriere di accessibilità nelle prove valutative, visto che l'equità richiede che i compiti siano sufficientemente familiari, appropriati e accessibili a tutti gli studenti.

Infine, è opportuno sottolineare la necessità di tentare di superare gli accomodamenti ragionevoli retrospettivi, cioè “necessary and appropriate modification and adjustments not imposing a disproportionate or undue burden, where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms” (United Nation, 2006<sup>9</sup>). I quali possono essere significativi per un limitato numero di studenti che presentano specifiche caratteristiche, ma bisogna investire su modelli valutativi che consentono a tutti gli studenti di partecipare attivamente e apprendere in modo equo (Aquario, 2021). A tal proposito si può fare riferimento al *Capability Approach* (tradotto in italiano con approccio alle capacitazioni) perché potrebbe contribuire alla progettazione di una cultura e di una pratica valutativa focalizzata sull'equità. L'approccio è nato dall'incontro della teoria economica di Amartya Sen (economista e filosofo indiano) in opposizione alle varie teorie economiche utilitaristiche e il ragionamento etico, sociale e politico di Martha Nussbaum (filosofa). Infatti, ritengono che “la qualità della vita dipenda dalle capacità potenzialmente raggiungibili (*capability set*) e da quelle effettivamente realizzate (*functionings*), piuttosto che dalle risorse materiali disponibili” (Pasqualotto, 2014, p. 282). Con il concetto di *capabilities* Sen intende sia le capacità dell'individuo che le

---

<sup>9</sup> Modifiche e adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, in un caso particolare dove necessario, per garantire alle persone con disabilità il godimento o l'esercizio sulla base d'uguaglianza con gli altri di tutti i diritti umani e le libertà fondamentali <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-2-definitions> (ultima consultazione 07/2023)

opportunità derivanti dall'ambiente esterno, mentre la Nussbaum individua tre tipologie di *capabilities*: le *capabilities* fondamentali (o di base), che rappresentano le doti innate di ogni individuo e sono quindi la base necessaria per sviluppare capacità evolute; quelle interne, che sono le possibilità di fare insite all'individuo; e le *capabilities* combinate, che sono le *capabilities* interne combinate con le situazioni esterne favorevoli di cui ne individua dieci significative (Pasqualotto, 2014). Viene quindi utilizzato in ambito pedagogico per cercare nei contesti di vita degli individui le *capabilities* da poter sviluppare all'interno del contesto scolastico, professionale, culturale e sociale. In questo senso, l'educazione e la scuola svolgono un ruolo fondamentale, esse devono porre l'attenzione nel creare le giuste ed eque condizioni perché tutti gli individui sviluppino in particolare il pensiero critico, la capacità di trasformazione del sapere appreso in esperienza concreta, conoscano i concetti di rispetto, di convivenza civile, di libertà e di giustizia. Inoltre, facendo particolare riferimento al concetto di libertà, per il quale ogni individuo ha la possibilità di condurre la propria vita utilizzando le possibili alternative delle proprie *functionings*, emerge la prospettiva dell'educazione personalistica per cui la persona può imparare a scegliere, comprendere, prendersi le responsabilità del proprio destino e dei propri stati d'animo. L'educazione diventa quindi il "diritto imprescindibile dal quale dipende l'attualizzazione dei principi posti a fondamento del quadro d'insieme delle combinazioni alternative di *functioning*" (Gargiulo Labriola, 2013, p. 211) da cui deriva l'opportunità per l'individuo di essere nelle condizioni di scegliere per la propria vita, grazie alla conoscenza dei principi di libertà e giustizia, insieme ai valori educativi (Gargiulo Labriola, 2013).

### 2.3 Le ricerche che indagano i punti di vista degli studenti

Le ricerche che indagano le percezioni degli studenti riguardo alla valutazione e, in particolare, riguardo alla valutazione equa e giusta non sono ancora numerose e la maggior parte si focalizza sugli studenti universitari (Brown, Hirschfeld, 2008).

Il professor Brown, con il suo team dell'Università di Auckland, ha per molti anni esplorato le percezioni degli studenti delle scuole secondarie, introducendo anche un nuovo strumento di indagine (Student Conceptions of Assessment, SCoA) (Brown, Hirschfeld, 2008), un questionario volto ad esplorare la percezione che gli studenti hanno

rispetto alla valutazione. Gli studenti erano invitati a indicare quanto fossero d'accordo o meno con le affermazioni riguardo allo scopo della valutazione e non sul tipo di valutazione utilizzata. Dalla ricerca emergono quattro aree principali: *assessment makes schools accountable*, *assessment makes students accountable*, *assessment is ignored*, and *assessment is fun*<sup>10</sup> (Brown, Hirschfeld, 2008, p. 12), tre delle quali sono in accordo con la letteratura precedente, mentre una (*la valutazione è divertente*) emerge da questa ricerca. Inoltre, con questa ricerca è stata dimostrata la correlazione fra il rendimento degli alunni e la loro concezione rispetto alla valutazione; infatti, quando la valutazione è vista come costruzione della responsabilità personale, gli studenti avevano valutazioni più alte (in continuità con la valutazione formativa), contrariamente quando la responsabilità è attribuita alla scuola o all'insegnante e quando la valutazione veniva ignorata, i giudizi erano inferiori (Brown, Hirschfeld, 2008).

In una successiva ricerca Brown, Irving *et al.* (2009) utilizzando la quinta versione del SCoA hanno individuato tre ipotesi: la prima riguardante la concezione valutativa degli studenti; la seconda concerne la definizione che danno alla valutazione e la terza attiene alla relazione che sussiste tra le concezioni e le definizioni. Per quanto riguarda la prima ipotesi, gli studenti erano per lo più d'accordo con il fatto che la valutazione migliori l'apprendimento, moderatamente d'accordo riguardo al fatto che rendeva scuole e studenti responsabili, leggermente d'accordo sugli effetti positivi e non erano d'accordo sul fatto che fosse irrilevante. La seconda ipotesi che riguardava la definizione di valutazione prendeva in considerazione le valutazioni gestite dai docenti e le valutazioni che mettevano gli studenti in primo piano. Infine, la terza ipotesi riguardava le relazioni tra le due ipotesi precedenti. Infatti, la definizione di valutazione come pratica formale simile a un test è in relazione con il fatto che aiuta il docente a migliorare l'insegnamento, mentre è in antitesi riguardo al fatto che sia piacevole. Per quanto riguarda la definizione di valutazione come pratica interattiva-informale vedeva un accordo maggiore con i benefici per la classe. Gli studenti tendono ad associare l'*Assessment for Learning* alla definizione di valutazione come pratica formale, mentre la valutazione come pratica informale-interattiva viene vista come un ambiente sociale dove gli alunni possono aiutarsi tra di loro, anche se la ritengono irrilevante.

---

<sup>10</sup> La valutazione fa diventare le scuole responsabili; gli studenti diventano responsabili; la valutazione non viene considerata e la valutazione è divertente

In ambito italiano è stata condotta una ricerca esplorativa all'interno del sistema scolastico trentino. Sono state realizzate delle interviste strutturate ad insegnanti e studenti delle scuole secondarie della provincia di Trento che sono state poi analizzate attraverso un software (T-Lab). Le domande delle interviste sono state raggruppate in cinque aree tematiche: la preferenza del tipo di valutazione, la finalità della valutazione, questi relativi alle prove INVALSI e OCSE-PISA, la percezione che hanno rispetto alle prassi valutative scolastiche e l'area riguardante il possibile miglioramento della valutazione. Dalle interviste con i ragazzi e le ragazze emerge una valutazione normativa e sommativa, dove il *feedback* è visto come qualcosa di monodirezionale che l'insegnante offre allo studente, non è costruttivo e finalizzato all'apprendimento, tranne per pochi casi. Gli studenti richiedono una "armonizzazione della valutazione (nei tempi e nelle modalità) con i tempi della didattica e dell'apprendimento" (Rubino, Mason, 2009, p. 44) e necessitano di criteri valutativi standardizzati e condivisi perché per ora non sono in grado di raggiungere le richieste implicite degli insegnanti. Secondo la ricerca, inoltre, è opportuno che gli studenti diventino parte attiva del processo valutativo, che vengano coinvolti nelle decisioni perché in questo modo si sviluppa in loro la responsabilità dei processi di insegnamento-apprendimento (Rubino, Mason, 2009).

Per quanto riguarda la percezione degli studenti riguardo al *fair assessment*, Murillo e Hidalgo (2017) indagano cosa ne pensano gli alunni spagnoli che frequentano scuole private e pubbliche in diverse zone di Madrid. Dalle interviste condotte emergono due concezioni: una caratterizzata da un approccio più egualitario e l'altra più equa. Per quanto riguarda l'approccio egualitario, gli studenti ritengono che una valutazione per essere considerata giusta debba essere uguale per tutti. Chiedendo quindi maggior oggettività nei test, in quanto ritengono che gli insegnanti manchino di obiettività nell'assegnazione del giudizio (gli alunni pensano che i docenti valutino guardando al nome dello studente e non al contenuto del test). Per lo stesso motivo, gli studenti ritengono che perché la valutazione sia giusta, il voto finale dovrebbe dipendere solo dall'esame, in quanto serve per misurare le loro conoscenze. Inoltre, chiedono di avere prove periodicamente per conoscere costantemente gli obiettivi raggiunti. Dalla concezione egualitaria, gli studenti chiedono che prove e condizioni siano le stesse per tutti perché ritengono ingiusto che determinati studenti abbiano dei privilegi. Per ultimo, desiderano una valutazione trasparente rispetto alle informazioni come il numero di

prove, le date, la tipologia, la durata, il contenuto; ma anche trasparenza rispetto ai criteri di valutazione. Riassumendo, dalla prospettiva egualitaria una valutazione è equa quando le prove, in particolare quelle scritte, sono oggettive, trasparenti e uguali per tutti. Mentre, l'altra concezione vede la valutazione giusta basata sull'equità. Infatti, ritengono che gli studenti siano partecipanti attivi del processo di insegnamento e in particolare rispetto alle decisioni riguardo alla loro valutazione, soprattutto ritengono che la valutazione perché sia equa debba verificare i progressi durante il processo di apprendimento, che quindi sia continua. Inoltre, sottolineano l'importanza della disponibilità di varie prove, come lavori di gruppo, prove orali, dibattiti, in quanto aiutano nel miglioramento del loro apprendimento e sono in grado di fornire informazioni diverse per valutare i progressi e gli studenti riescono a dimostrare diverse abilità, diversamente da quanto accade se viene effettuato un singolo esame. Ma, secondo questa concezione una valutazione equa non deve solamente valutare l'acquisizione dei contenuti, ma anche l'atteggiamento, la coesistenza, l'empatia e il rispetto per i compagni. Gli studenti chiedono anche che gli insegnanti siano maggiormente coinvolti nella valutazione e che siano valutati a loro volta perché devono assegnare *feedback* che aiutino gli alunni a conoscere come e cosa devono migliorare. L'ultima cosa che chiedono è una valutazione integrata e non frammentata in materie perché fuori dal mondo scolastico le conoscenze apprese devono essere usate tutte insieme. La concezione egualitaria può essere collegata al concetto di giustizia legale, mentre la concezione basata sull'equità può essere legata alla giustizia sociale.

In conclusione, accessibilità, equità e giustizia sono temi che hanno iniziato ad emergere negli ultimi anni e che hanno voluto porre l'accento sulle diversità individuali, intese come un punto di forza da cui partire per progettare didattiche e valutazioni inclusive. La prospettiva dell'*Assessment for Learning* mette quindi al centro gli studenti, rendendoli protagonisti attivi del loro processo valutativo per poter migliorare il proprio apprendimento. Ciò è in linea con quanto emerge dalle poche ricerche condotte con i ragazzi della scuola secondaria, per questo motivo nel prossimo capitolo si andrà ulteriormente ad indagare i punti di vista degli studenti della scuola secondaria di secondo grado rispetto ai concetti finora presentati.

## Capitolo 3

### **SIGNIFICATI, PRATICHE, VISSUTI E DESIDERI RISPETTO ALLA VALUTAZIONE. IL PUNTO DI VISTA DI STUDENTI DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO**

“La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunni e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.” (D.lgs n. 62/2017<sup>11</sup>)

#### 3.1 Premesse

Dopo un’attenta analisi della letteratura sul tema della valutazione scolastica e della valutazione *giusta*, ci si è accorti che poche sono le ricerche che indagano il punto di vista degli studenti della secondaria di secondo grado, infatti la maggior parte delle ricerche condotte rispetto alle percezioni che gli alunni hanno riguardo alla valutazione sono svolte con studenti universitari.

Conoscere le concezioni che gli studenti hanno rispetto ai processi educativi, e in particolare rispetto alla valutazione, è importante perché esse hanno un risvolto sui loro

---

<sup>11</sup> Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 - *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

processi educativi e di apprendimento (Brown, Hirschfeld, 2008). Infatti, come sottolineato da Entwistle, 1991 (citato da Brown, Hirschfeld, 2008) l'apprendimento degli studenti della scuola secondaria è più influenzato dalle percezioni che hanno riguardo all'ambiente educativo che dalle reali pratiche educative. Per lo stesso autore, anche le opinioni che gli alunni hanno riguardo alla valutazione sono importanti in quanto i giudizi hanno un impatto notevole sulla qualità della formazione (Brown, Hirschfeld, 2008).

Per questo, con la seguente ricerca ci si è posti l'obiettivo di esplorare i punti di vista di studenti della scuola secondaria di secondo grado, partendo dai significati, guardando poi alle prove valutative utilizzate frequentemente, investigando anche le modalità comunicative dei risultati e infine chiedendo di esprimere i desideri rispetto al miglioramento della pratica valutativa. Con la seguente ricerca esplorativa qui presentata non si intende certamente generalizzare i risultati emersi, visto anche l'esiguo numero di partecipanti. L'aspirazione è di dare testimonianza delle opinioni e delle esperienze che i ragazzi coinvolti hanno rispetto alla valutazione, tentando di offrire alcune idee e alcune implicazioni rispetto al dialogo tra valutazione e giustizia.

### 3.2 Metodo

La ricerca è stata condotta utilizzando un approccio qualitativo, che mira a comprendere la realtà, coinvolgendo attivamente i partecipanti e il ricercatore (Montalbetti, 2015<sup>12</sup>). Infatti, le ricerche che si rifanno ad approcci qualitativi sono collegate ai “paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca)” (Semeraro, 2011 p. 100). Per meglio comprendere la complessità del mondo, le ricerche qualitative utilizzano pratiche interpretative che si possono anche collegare al costruttivismo socio-culturale, nel quale il ricercatore è un attore, che insieme ai partecipanti della ricerca, costruisce le conoscenze e le riflessioni

---

<sup>12</sup> Montalbetti K., (2015). Costruire un percorso di ricerca empirica in campo educativo. In K., Lisimbetti, C. (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 23-81). Lecce: Pensa MultiMedia.

sugli elementi di indagine. Per questo motivo, i processi interpretativi attribuiti dai partecipanti alle esperienze vengono considerati essenziali (Semeraro, 2011).

In particolare, è stata utilizzata una tecnica narrativa per aiutare gli studenti a riflettere su sé stessi, sui processi che li coinvolgono e sulla relazione con il mondo che li circonda (Rubino, Mason, 2009). Nello specifico, come verrà approfondito nei paragrafi successivi, è stata utilizzata l'intervista semi-strutturata ed è stata scelta l'analisi del contenuto "carta e matita".

### 3.2.1 Partecipanti

Il gruppo dei partecipanti è formato da 11 studenti di scuola secondaria di secondo grado della provincia di Rovigo. Gli intervistati hanno un'età compresa tra i 14 e i 19 anni (nella tabella sottostante sono riportate le caratteristiche dei soggetti). Vista la presenza di minori all'interno del gruppo selezionato è stato richiesto il consenso informato da parte dei genitori, i quali hanno firmato un modulo dove gli è stata garantita la privacy. Naturalmente non si tratta di un campione rappresentativo della popolazione scolastica rodigina, ma è stato selezionato un gruppo di convenienza in base alle disponibilità date.

GENERE	STUDENTI INTERVISTATI SUDDIVISI IN BASE ALLE CLASSI			
	Classe prima	Classe terza	Classe quarta	Classe quinta
<b>M</b>			3	1
<b>F</b>	4	1		2
<b>ETÀ</b>				
<b>14 ANNI</b>	4			
<b>16 ANNI</b>		1		
<b>17 ANNI</b>			3	
<b>18 ANNI</b>				2
<b>19 ANNI</b>				1
<b>TOTALE</b>	11 partecipanti			

**Tabella 1. Caratteristiche degli studenti intervistati.**

Per quanto riguarda gli istituti frequentati, si tratta di istituti tecnici e licei, con la presenza di un solo istituto professionale. Nella tabella sottostante è riportata la distribuzione degli intervistati nei vari istituti:

GENERE	TIPOLOGIA ISTITUTI		
	Liceo	Tecnico	Professionale
<b>M</b>	1	3	
<b>F</b>	5	1	1
<b>CLASSI FREQUENTATE</b>			
<b>PRIMA</b>	4		
<b>TERZA</b>	1		
<b>QUARTA</b>		3	
<b>QUINTA</b>	1	1	1
<b>TOTALE</b>	11 partecipanti		

**Tabella 2. Caratteristiche delle appartenenze degli intervistati agli istituti scolastici.**

### 3.2.2 Strumenti

Per raccogliere i dati si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista, intesa come lo scambio "di codici verbali tra due o più persone in risposta a domande poste dal ricercatore" (Semeraro, 2011, p. 102). È stato utilizzato questo strumento in quanto consente a categorie di soggetti spesso escluse di esprimere il proprio punto di vista (Lisimberti, 2015<sup>13</sup>). Bisogna tenere presente lo scarto di potere che potrebbe emergere tra ricercatore e intervistato dovuto anche alla differenza di età, solitamente per ridurlo si possono condurre interviste di gruppo o interviste tra pari in modo da creare un clima più familiare per gli intervistati (Corsaro, 2015). Per questa ricerca, si sono preferite le interviste faccia-a-faccia per avere un legame interpersonale più forte e per riuscire a prestare maggior attenzione alla comunicazione verbale e non verbale dell'intervistato e

<sup>13</sup> Lisimberti, C. (2015). Conoscere gli strumenti di rilevazione. In Montalbetti, K., Lisimberti, C. (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Lecce: Pensa MultiMedia.

per consentire anche a quest'ultimo di sentirsi direttamente coinvolto e potersi esprimere liberamente anche riguardo a dati sensibili e delicati (Lisimberti, 2015). Tra i vari gradi di strutturazione dell'intervista, è stata utilizzata quella semi-strutturata, per la possibilità di predisporre una sequenza di domande non rigida e la flessibilità da parte dell'intervistatore di servirsi di ulteriori domande per investigare maggiormente qualche punto, ma anche la possibilità di riformulazione delle domande predisposte per consentire all'intervistato di comprendere maggiormente il quesito (Lisimberti, 2015; Semeraro, 2011). Le varie interviste sono state condotte in ambienti familiari per i soggetti in questo modo gli intervistati si sono sentiti a lor agio nel rispondere alle domande proposte (Lisimberti, 2015), inoltre, le interviste sono state tutte audio-registrate, previo consenso dei genitori o degli intervistati stessi se maggiorenni, per consentire una fedeltà nella registrazione per la successiva analisi del contenuto (Semeraro, 2011).

Per quanto riguarda la strutturazione dei vari quesiti si sono prese come punto di riferimento le ricerche di Brown *et al.* (2008; 2009), l'indagine condotta da Rubino e Mason (2009), i focus group condotti da Peterson e Irving (2008) e gli item del questionario *Student Perceptions of Assessment Questionnaire* (SPAQ; Waldrip, Fisher, Dorman, 2008). L'intervista si compone di 11 domande suddivise in quattro aree tematiche: significati, pratiche, vissuti e desideri rispetto alla valutazione (Tabella 3.). Per quanto riguarda l'area dei significati si sono individuate due domande per comprendere come gli studenti intendono la valutazione e se la ritengono importante per il loro processo di apprendimento. L'interesse di approfondire quest'area è nato dalla lettura delle caratteristiche degli item di cui si componeva il questionario *Student Conceptions of Assessment* (SCoA) di Brown *et al.* (2008; 2009), ma anche dalle domande poste nei focus group condotti da Peterson e Irving (2008), in particolare quella riguardante la definizione che associano alla valutazione: "*If you were asked to tell someone what assessment/feedback is, how would you define it?*"<sup>14</sup> (Peterson, Irving, 2008, p. 241). Anche il rapporto di Rubino e Mason (2009) ha contribuito alla formazione della seconda domanda di quest'area tematica prendendo ad esempio la loro seconda area che andava ad investigare la finalità (reale e percepita) della valutazione. Mentre per quanto riguarda la seconda area tematica che riguarda le pratiche si è voluto andare a conoscere le prove valutative utilizzate maggiormente dai docenti, ma anche come questi li valutano, in

---

<sup>14</sup> Se ti chiedessero di spiegare a qualcuno che cos'è la valutazione/feedback, come lo definiresti?

particolare se gli studenti sono consapevoli di come vengono valutati e infine si è voluto indagare come e se viene utilizzato il *feedback* nel momento di restituzione della prova. In questo caso, per la costruzione delle tre domande sono stati utilizzati gli item del SPQA (Waldrip, Fisher, Dorman, 2008) per quanto riguarda la trasparenza (*transparency*) riguardo ai giudizi delle varie prove, mentre per quanto riguarda la tipologia delle prove valutative somministrate agli studenti e la comunicazione dei risultati si è guardato agli studi di Peterson e Irving (2008) – i quali hanno assegnato al feedback una parte corposa dei focus group – e lo studio di Rubino e Mason (2009), in particolare la domanda che riguarda la consapevolezza degli alunni rispetto a come vengono valutati deriva dalla seguente domanda che i ricercatori avevano posto ai loro intervistati: “In genere, i tuoi insegnanti ti dicono prima come verrai valutato?” (Rubino, Mason, 2009, p. 38). Nella terza area tematica si sono andati ad investigare i vissuti valutativi degli studenti, soffermandosi sui concetti di valutazione giusta e valutazione ingiusta. In questo caso, i quesiti sono nati dopo un’attenta consultazione della letteratura in merito, riportata nel capitolo precedente. Infine, la quarta area tematica indaga i desideri degli alunni riguardo alla valutazione, prendendo spunto dalla ricerca di Rubino e Mason (2009) si guarda quindi alla preferenza del tipo di valutazione (con la relativa motivazione), alla possibilità di miglioramento e innovazione della valutazione, facendo anche riferimento al compito autentico pensato da Wiggins e McTighe (2005) come nuova proposta valutativa per entrare nell’ottica della valutazione autentica.

<b>Area tematica</b>	<b>Domande</b>
Area 1. Significati	Parliamo di valutazione scolastica: come la descriveresti? Anche usando un’immagine se vuoi.
	Secondo te, la valutazione è importante per il tuo processo di apprendimento?
Area 2. Pratiche	Tra le diverse tipologie di prove valutative che i tuoi docenti utilizzano, qual è la più frequente?
	Sei consapevole di come la tua prova viene valutata?
	Alla consegna del compito, cosa ti comunica il docente?
Area 3. Vissuti	Quando il docente ti comunica l’esito (dopo un’interrogazione o un compito scritto), come ti senti?

	Pensi che nella tua classe ci sia una situazione che definiresti “giusta” riguardo alla valutazione?
	Mi racconti una volta in cui hai sentito che la valutazione del tuo apprendimento è stata giusta/ingiusta?
Area 4. Desideri rispetto alla valutazione	Se avessi la possibilità di scegliere il tipo di valutazione (es. orale, scritta a risposta aperta, scritta a risposta multipla) quale/i useresti e perché? Ce n'è una che prediligi in particolare o dipende dalla materia (o da altri fattori)?
	Ti piacerebbe se un tuo docente ti proponesse una prova valutativa grazie alla quale poter dimostrare il tuo apprendimento attraverso un progetto ancorato alla realtà?
	Secondo te, la valutazione può essere migliorata? Che novità proporresti?

**Tabella 3. Traccia dell'intervista semi-strutturata**

A seguito della raccolta di tutte le informazioni e di tutti i testi trascritti delle interviste queste sono state codificate e analizzate con l'analisi “carta e matita”.

### 3.2.3 Analisi del contenuto “carta e matita”

Per analisi del contenuto si intende la “scomposizione dell'unità comunicativa che si vuole analizzare [...] in elementi più semplici” (Amaturo, 1993, p. 35). L'analisi presuppone diverse fasi di organizzazione dei dati (Semeraro, 2011).

La prima fase prevede la scomposizione sistematica del contenuto utilizzando criteri espliciti e standardizzati (Amaturo, 1999). Il fine di questa prima fase è quello di identificare nei passaggi del discorso unità analitiche, che possono coincidere con parole, frasi o paragrafi interi, dalle quali poi ricavare nuclei di significato. Questi nuclei vengono definiti *codici*, i quali sono solitamente indicati con delle sigle o etichette (Semeraro, 2011). Se vengono utilizzati software specifici per l'analisi del contenuto, come *Atlas.ti*, il ricercatore può scegliere liberamente la lunghezza dell'unità di analisi e può anche modificarla ad attività iniziata. *Atlas.ti* codifica attraverso delle procedure *bottom-up* o *top-down*; vengono quindi utilizzati diversi tipi di opzioni di codifica come: *in vivo coding* e il *free coding*. Per quanto riguarda l'opzione *in vivo coding* è possibile utilizzare come

descrittore del codice una parola che si trova direttamente nel testo, mentre per quanto riguarda il *free coding* si ha la possibilità di creare dei codici liberi, cioè ritenuti interessanti dal ricercatore in base alla teoria di riferimento. In particolare, per le interviste *Atlas.ti*, oltre alla codifica manuale (*code by list*), predispone anche di un'opzione di *autocoding* (autocodifica) che consente di rilevare autonomamente con un determinato codice un'unità di analisi (Milesi, Catellani, 2002). A seguito dell'identificazione dei codici, questi vanno classificati; solitamente le categorie per la classificazione sono definite a priori a seconda della teoria su cui si basa il ricercatore (Amaturo, 1993). Per Holsti (1968 citato da Amaturo, 1993) le classificazioni sono un “processo continuo di movimento dalla teoria ai dati, che ha per scopo la messa a punto di categorie valide che si precisano a mano a mano che il processo continua” (Amaturo, 1993, pp. 51-51). I criteri scelti per la classificazione dei codici possono portare a diverse strutturazioni interne. Un primo criterio di aggregazione riguarda la situazione, sono cioè tutti i codici che riguardano la percezione dei soggetti su un particolare tema. Un secondo criterio riguarda i processi, nel quale si trovano tutti i codici che descrivono sequenze di eventi, i cambiamenti avvenuti in un arco temporale. Un terzo criterio descrive le attività operative o di comportamento che si svolgono in determinati contesti. Infine, un quarto criterio riguarda le aggregazione che descrivono le relazioni nei micro- e nei macrosistemi sociali (Semeraro, 2011). Una volta aggregati i vari codici, i software a disposizione per l'analisi del contenuto propongono una serie di grafici, tabelle e calcoli riguardanti il conteggio delle parole ripetute (Amaturo, 1993). In particolare *Atlas.ti* propone dei *network views*, cioè delle “rappresentazioni grafiche focalizzate su alcuni elementi specifici della rete più vasta che costituisce l'unità ermeneutica” (Milesi, Catellani, 2002, p. 298). Queste rappresentazioni permettono di ordinare visivamente i vari codici, stabilendo le connessioni necessarie; questi *network views* sono strumenti molto efficaci perché sono in grado di comunicare diverse informazioni in modo semplice ed efficace grazie anche alla loro flessibilità e chiarezza grafica (Milesi, Catellani, 2002).

In conclusione, il software *Atlas.ti* è uno strumento utile per l'analisi del contenuto di cui i ricercatori possono dotarsi per supportare le varie operazioni di codifica e aggregazione delle varie citazioni, rimanendo sempre consapevoli degli obiettivi del proprio lavoro.

In questo elaborato, non è stato possibile l'uso del software, tuttavia è stata eseguita un'analisi "carta e matita" seguendo le indicazioni generali finora esposte e cercando di visualizzare graficamente le varie aggregazioni dei codici.

### 3.3 Analisi dei dati

Di seguito sono riportate le principali risposte date dagli intervistati, le quali sono state raggruppate seguendo le aree tematiche riportate in Tabella 3: i significati relativi alla valutazione, le pratiche, i vissuti personali e i desideri rispetto alla valutazione.

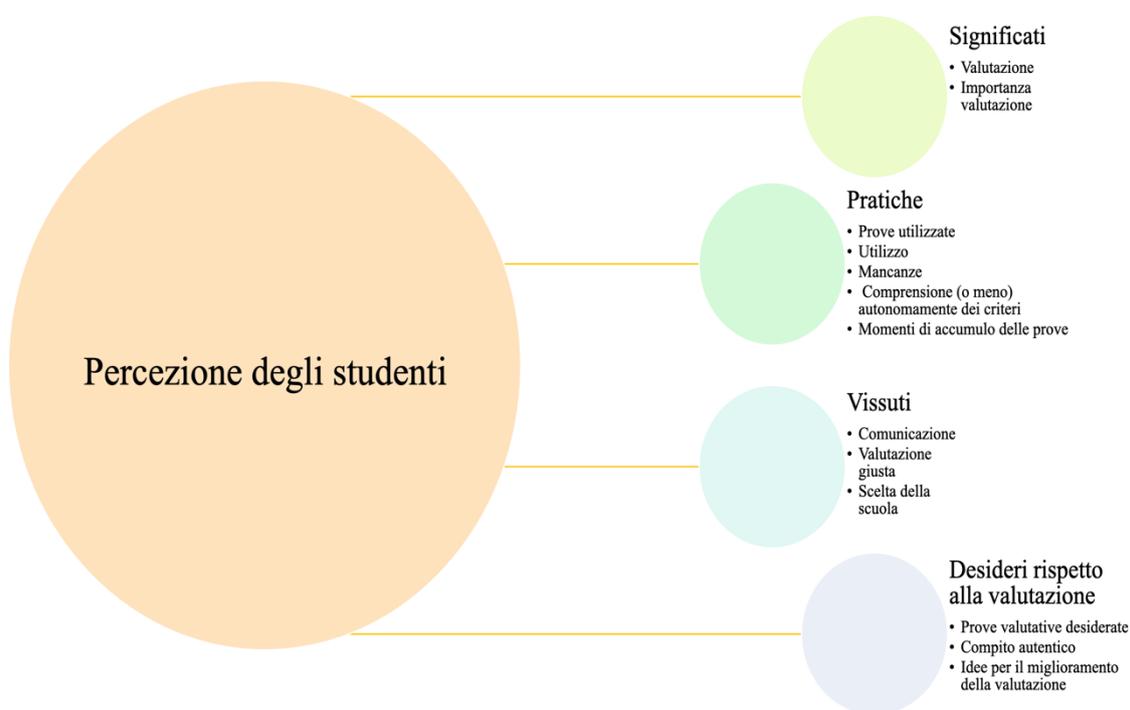


Grafico 1. Aree tematiche

#### 3.3.1 Area dei significati

Per la prima area indagata si vanno ad analizzare i significati che gli studenti hanno rispetto alla valutazione. In particolare sono emersi due principali raggruppamenti uno riguardante la sfera valutativa e l'altro l'importanza della valutazione.

Per quanto riguarda il primo gruppo che si riferisce al tema generale della valutazione, alcuni ragazzi hanno tentato di descriverla utilizzando delle immagini figurative che rimandano secondo loro alla valutazione scolastica (5 su 11), in particolare:

- l'immagine di un albero di mele su cui lo studente, identificato come un animale, deve arrampicarsi (1 su 11): *“io la valutazione scolastica la descriverei come un albero di mele, no come un albero e ci sono diversi animali che vogliono salire”* (A, 4°, 17), aggiungendo poi che la mela rappresenta il voto;
- la piramide (1 su 11) e il podio (1 su 11): *“la immagino come una piramide”* (C, 1°, 14), *“ci sono, per alcuni prof è un podio magari perché vede quello più bravo, quello meno bravo”* (D, 5°, 18);
- è emersa anche l'immagine del fantasma per indicare maggiormente l'importanza che il docente offre allo studente rispetto al voto in sé: *“però per altri potrebbe essere anche solo un fantasma appunto”* (D, 5°, 18).

Gli intervistati hanno parlato poi di come vengono valutati dai loro docenti (5 su 11):

- alcuni hanno parlato solamente del voto numerico che viene attribuito a seguito della prova valutativa (3 su 11): *“Va da una base da 1 a 10, ovviamente l'1 e il 2 non si mettono, partono di solito dal 4 quelli che sono tanto buoni e poi si arriva al 10 con i più fortunati”* (F, 5°, 18), in particolare emerge l'utilizzo della media matematica (1 su 11): *“Allora spesso c'è una media matematica che secondo me è in parte giusta e in parte sbagliata perché è vero che la media matematica sicuramente è quella”* (L, 1°, 14);
- altri desiderano essere valutati per le competenze che l'alunno dimostra di avere (2 su 11): *“L'alunno per me dovrebbe essere valutato per le sue competenze, quindi non con un voto”* (B, 4°, 17), sottolineando però l'utilizzo del giudizio (1 su 11): *“con un giudizio. Quindi, è bravo a far questo, sa fare tot. cose”* (B, 4°, 17);
- un'intervistata, frequentante un istituto professionale, ritiene che la valutazione possa essere vista anche nelle persone (1 su 11): *“Durante un evento, la parte più bella, ecco, la parte più della mia scuola è il fatto che siamo a contatto con le persone quindi la valutazione la vedi nelle persone”* (F, 5°, 18);
- è emersa anche l'importanza che viene data oggi alla memorizzazione dei contenuti e sul fatto che la valutazione si basi su di essa (1 su 11): *“io dico che la*

*valutazione che abbiamo noi oggi è una valutazione fondata sulla memoria di una persona, non sulle capacità”* (F, 5°, 18).

Vengono anche evidenziate le soggettività e pluralità dei docenti e delle materie (5 su 11): *“Varia da professore a professore [...] Ci sono tante possibilità”* (G, 1°, 14).

Alcuni intervistati sottolineano anche la possibilità di non riuscire a raggiungere una determinata valutazione (4 su 11), ma questo spesso non è colpa degli studenti (2 su 11: *“secondo me, non è colpa loro se non riescono ad arrampicarsi su questo albero”* A, 4°, 17) perché possono esserci difficoltà o differenti abilità individuali (2 su 11: *“magari ci sono delle difficoltà che ci possono essere una determinata materia, che può essere inglese, la matematica, qualsiasi materia”* H, 3°, 16), e questo spesso può portare a delle discriminazioni (1 su 11: *“molti hanno delle difficoltà che alcuni sono praticamente, non riescono proprio a raggiungere quella mela lì e a volte vengono anche diciamo discriminati per questo”* A, 4°, 17). Ma questa difficoltà nel raggiungere una determinata valutazione è anche dovuta al fatto che alcuni docenti impongono dei giudizi agli alunni, ad esempio determinano che un certo voto corrisponda – per loro – ad un altro (1 su 11: *“imporre delle valutazioni, non so arrivare a un tot. di voto a un’interrogazione, a una verifica, non è giusto. Perché se uno ha fatto tutto corretto dare un otto, che è il massimo, non è giusto; dare un voto che si merita”* C, 1°, 14) oppure dalla domanda sbagliata posta (1 su 11), o da come lo studente ha esposto l’argomento richiesto (1 su 11), ma anche per il fatto che l’alunno si sia fatto prendere dal panico durante l’interrogazione (1 su 11): *“magari ti è capitata la domanda sbagliata o che ti sei espresso male, magari sei andato un po’ in panico davanti all’interrogazione”* (M, 4°, 17).

Secondo alcuni intervistati la valutazione ha dei lati buoni, positivi (3 su 11: *“In realtà è perfetta nella sua imperfezione, cioè non saprei cosa aggiungere per perfezionala”* F, 5°, 18), ma secondo altri punti di vista la valutazione ha dei lati negativi (1 su 11), come l’importanza che i docenti danno alla valutazione (1 su 11: *“Secondo me, le valutazioni scolastiche ci sono sempre dei professori che ci tengono tanto”* H, 3°, 16) e il fatto che il lato personale dello studente non venga preso in considerazione (1 su 11: *“non guardano il lato un pochettino personale”* H, 3°, 16).

Il secondo gruppo individuato riguarda l’importanza che la valutazione ha per gli studenti ed è stato ulteriormente suddiviso in:

- il significato che gli alunni stessi danno al voto (5 su 11): *“Beh si, ormai i ragazzi si basano solo sulle valutazioni anche perché è quello che solo gli importa, appena non so fai una verifica e te la consegnano tu non guardi quello che hai sbagliato, guardi direttamente il voto perché è quello l'importante”* (G, 1°, 14);
- se si è appreso un determinato argomento (3 su 11): *“Sì, è importante perché comunque ti fa capire se hai appreso bene quella cosa”* (I, 5°, 18);
- se si sanno applicare le cose apprese (2 su 11): *“La valutazione, secondo me, è importante per capire [...] se le sai applicare.”* (A, 4°, 17);
- l'impegno che gli studenti mettono nel loro processo di apprendimento, piuttosto che al voto in sé (2 su 11): *“però comunque so che mi impegno e cose del genere”* (C, 1°, 14);
- la valutazione è utile per il miglioramento dello studente (2 su 11): *“quindi se non prendo un voto così tanto alto, si mi demoralizzo però poi mi rimetto sotto con lo studio e ovviamente cerco di recuperare”* (C, 1°, 14);
- il giudizio incide sulla considerazione che gli studenti hanno degli altri (2 su 11): *“dentro la classe sì cioè se prendi più di 7 allora sei bravo, meno invece no”* (N, 1°, 14);
- la valutazione condiziona la considerazione che gli alunni hanno di loro stessi (1 su 11): *“in un discorso di considerazione di te stesso [...] Conta insomma come ti senti”* (M, 4°, 17).

Di seguito si trova il grafico rappresentativo di questa prima area.

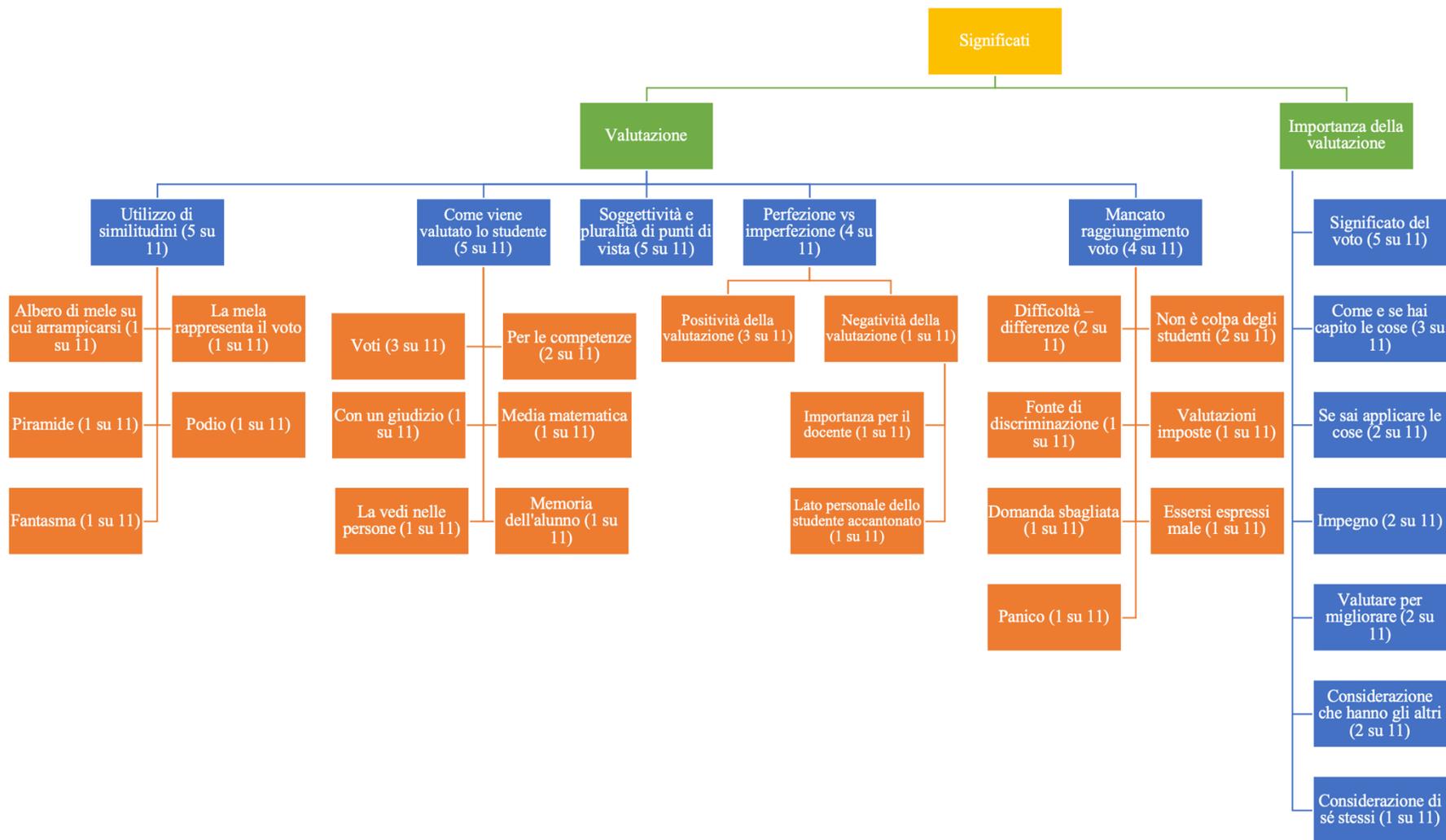


Grafico 2. Area dei significati

### 3.3.2 Area delle pratiche

La seconda area trovata riguarda le pratiche che i docenti utilizzano per valutare gli studenti. Si è andato a investigare le prove valutative maggiormente utilizzate e se sono consapevoli di come vengono valutati dai propri insegnanti, quindi se vengono mostrate le griglie di valutazione o se vengono esposti oralmente i criteri che saranno utilizzati.

Per quanto riguarda le prove utilizzate, gli intervistati si sono espressi maggiormente per la prova scritta (9 su 11: *“principalmente usano lo scritto [...] Lo scritto perché io sono in una classe tanto numerosa, siamo in 23 in classe quindi fare il giro di interrogazioni ci vorrebbe un’eternità, poi tra gli assenti, tra chi non viene apposta, ci metterebbero un mese a interrogare tutta la classe”* H, 3°, 16), alcuni anche specificando la tipologia di prova:

- prove a domande aperte (3 su 11): *“Domande aperte”* (I, 5°, 18);
- prove a domande a risposta chiusa (2 su 11): *“Si in generale prove scritte in cui ci sono sia domande a crocette”* (L, 1°, 14).

Emerge comunque l’utilizzo della prova orale (6 su 11: *“preferiscono le verifiche orali perché così vedono l’alunno come si muove e collegamenti, eccetera.”* C, 1°, 14); alcuni specificano anche un bilanciamento tra prove orali e prove scritte (4 su 11: *“a dire il vero 50 e 50 perché fanno un bel po’ di orali e anche scritti”* G, 1°, 14). Secondo alcuni intervistati, invece, la scelta della prova valutativa varia (4 su 11) a seconda del docente (2 su 11: *“varia da professore anche lì perché ci sono alcuni prof che preferiscono interrogare, invece altri preferiscono far verifica”* D, 5°, 18) o a seconda della materia (2 su 11: *“di solito però dipende dalla materia”* F, 5°, 28).

Essendoci un’intervistata che frequenta un istituto professionale, è emersa la presenza dell’utilizzo di prove pratiche (1 su 11: *“noi abbiamo anche il pratico [...] in accoglienza turistica [...] sono eventi”* F, 5°, 18) e di prove valutative ancorate alla realtà (1 su 11: *“Allora la mia scuola di bello ha proprio che facciamo tutto ancorato alla realtà, anche le verifiche più banali tante volte rispecchiano la realtà”* F, 5°, 18).

Infine, da una studentessa è emerso che sebbene mantengano metodi tradizionali per valutare (1 su 11: *“dipende ci sono alcuni prof che magari sono rimasti – possiamo dire – ai metodi di valutazione di una volta”* C, 1°, 14), cercano durante le prove orali di portare dei collegamenti con la realtà (1 su 11: *“Molto spesso ci fanno fare dei*

*collegamenti con la realtà, però mai successo un progetto, magari nelle interrogazioni ci dicono cosa ne pensi di quello che sta accadendo” C, 1°, 14).*

Dai racconti degli studenti è emerso che alcuni docenti utilizzano delle griglie di valutazione (6 su 11): *“Si alcuni prof si, a volte le mettono anche su classroom in modo che puoi vedere cos’hanno valutato” (L, 1°, 14),* o comunque sono abbastanza oggettivi e seguono dei criteri per valutare le prove degli alunni (3 su 11): *“matematica lì una cosa se la fai giusta è giusta, se è sbagliata è sbagliata” (D, 5°, 18);* ma è emerso anche che queste strategie non vengono utilizzate (7 su 11). In particolare, hanno sottolineato la mancanza di griglie di valutazione o di criteri comuni (5 su 11: *“Io vorrei tanto che usassero una griglia di valutazione, ma non lo fanno” A, 4°, 17; “non ci dice neanche che criteri utilizzano per valutare” B, 4°, 17);* ed evidenziano come la soggettività dei docenti molto spesso influenzi la valutazione (4 su 11: *“quelli che ti danno voti un po’ così in base alla simpatia [...] quello di latino dà un po’ così come vuole lui” G, 1°, 14).* Alcuni hanno anche ammesso che sono riusciti (o meno) a comprendere autonomamente i criteri che i loro docenti utilizzano per valutare (2 su 11: *“ho capito i vari prof in cosa si basano, cosa pretendono da determinate interrogazioni, verifiche, quindi ti prepari in certi aspetti per arrivare a quello che vogliono, i loro obiettivi.” C, 1°, 14).*

Infine, una ragazza ha sottolineato come i docenti tendano ad accumulare le prove tutte in un determinato periodo e questo comporta nei ragazzi difficoltà nell’organizzazione dello studio e quindi a volte rischiano di fallire alcuni compiti a causa di questo accumulo (1 su 11: *“ridursi tipo a dicembre quando ci sono le vacanze di Natale ridursi l’ultimo mese per fare tutte le verifiche e interrogazioni chi più ne ha più ne metta, e dopo ti ritrovi magari con brutti voti perché hai tutto in quella settimana lì e non riesci a studiare” I, 5°, 18).*

Di seguito, si può vedere il grafico relativo a quest’area.

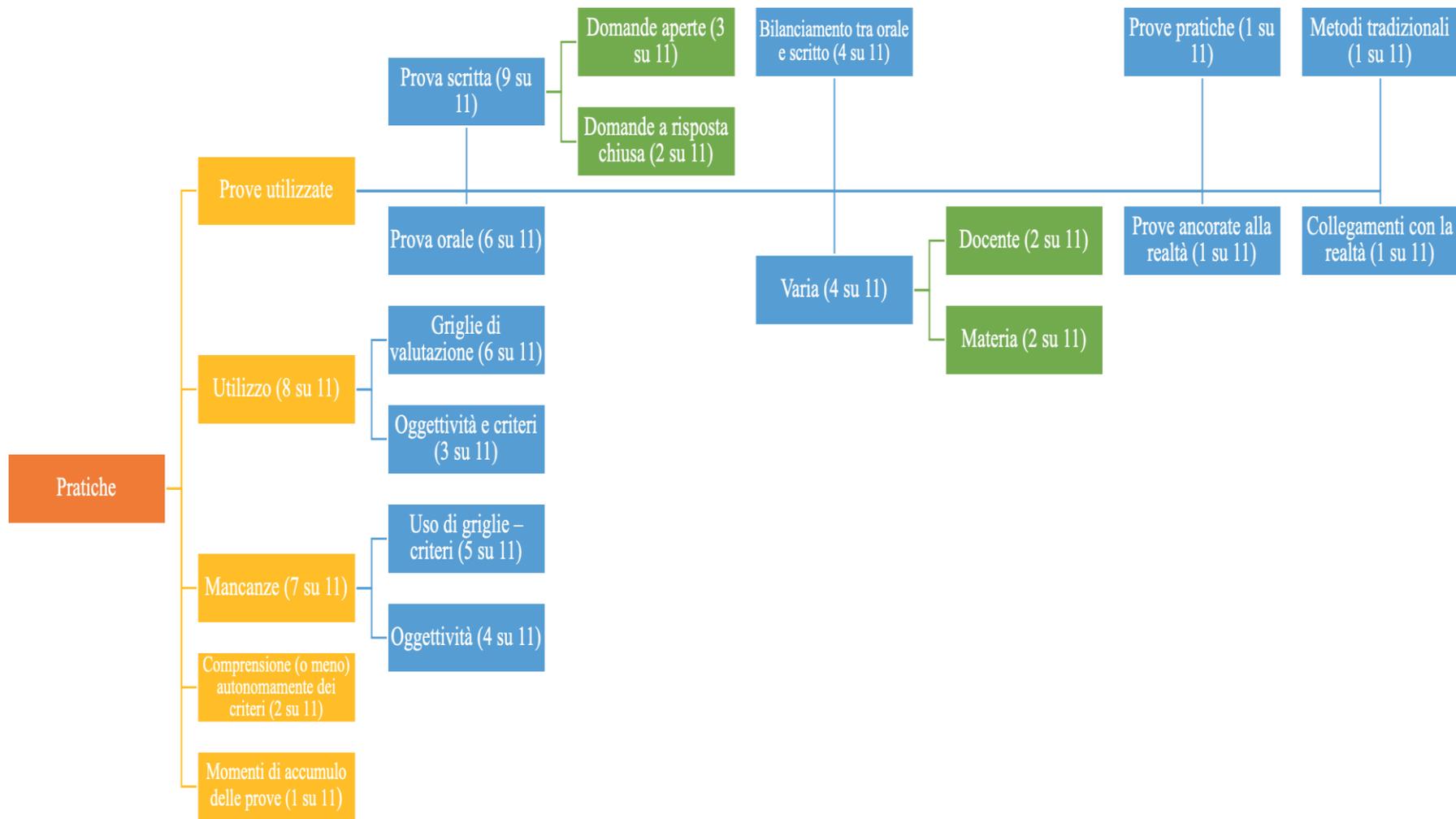


Grafico 3. Area delle pratiche

### 3.3.3 Area dei vissuti

La terza area va ad investigare i vissuti personali degli studenti in particolare dalle risposte date dagli intervistati emergono due macrogruppi: uno relativo alla comunicazione e l'altro relativo alla valutazione giusta.

Per quanto riguarda la comunicazione, è emerso il ruolo centrale o marginale del *feedback*, ma anche le emozioni provate alla conoscenza del giudizio.

Il ruolo del *feedback*, di cui si è ampiamente discusso nel primo capitolo di questo elaborato, deve essere centrale nel percorso di apprendimento degli studenti. Riguardo a ciò gli intervistati dicono che:

- il *feedback* serve per ricevere chiarimenti e motivazioni per il miglioramento (8 su 11): *“Dopo l’interrogazione ci dà il voto, ovviamente, e poi ci dicono cosa abbiamo sbagliato, su cosa eravamo incerti, su cosa potremo anche migliorare [...] Dopo le verifiche, invece, alcuni mettono anche un commento vicino al voto”* (L, 1°, 14);
- altri, invece, evidenziano la sua mancanza (7 su 11): *“Non dice niente, io guardo il voto e basta”* (A, 4°, 17);
- in alcuni casi, invece, il *feedback* avviene solo se gli studenti chiedono dei chiarimenti a riguardo (4 su 11): *“Nelle altre materie no, magari certe volte se noi però lo chiediamo dove abbiamo sbagliato, cosa dovevamo dire ce lo dico se no non ci viene detto”* (I, 5°, 18);
- serve ad incoraggiare gli studenti per le successive prove valutative (1 su 11): *“la parte più bella è il fatto che la professoressa ti venga a scrivere oltre che il voto e quelle cose lì, ti viene a scrivere “grazie, sei stata d’aiuto, hai fatto un ottimo lavoro, continua così”, l’incoraggiamento è proprio bello”* (F, 5°, 18);
- rimane comunque da sottolineare che il tutto dipende dal docente (1 su 11): *“Anche lì dipende da professore a professore”* (H, 3°, 16).

Per quanto riguarda le emozioni e/o sensazioni degli studenti emerge che: ci sono emozioni positive nel momento in cui la valutazione è buona (10 su 11): *“se un voto buono ovviamente c’è anche il triplo salto mortale dietro”* (H, 3°, 16); contrariamente se le valutazioni non sono buone o comunque insufficienti spiccano emozioni negative (10 su 11): *“Io sono uno che vive tanto nell’ansia – diciamo – io quando faccio un*

*interrogazione poi sono sempre lì a caricare per anche una settimana per vedere il voto [...]Si, se ho preso un insufficienza son triste perché anche per soddisfazione personale a volte” (D, 5°, 18). Anche in questo caso le emozioni che gli studenti provano variano non solo in base alla materia, ma soprattutto in base all’esito (5 su 11): “Allora, beh dipende dall’esito ovviamente perché le emozioni sono diverse a seconda del voto” (M, 4°, 17). Infine, emergono anche le aspettative che gli studenti non si pongono in riferimento a determinate prove perché non vogliono poi rimanerci male (3 su 11): “per le verifiche mai perché non so mai cosa aspettarmi sinceramente” (C, 1°, 14).*

In quest’area comunicativa è emerso anche come gli atteggiamenti che il docente ha in determinati momenti influenzino l’andamento della prova e/o lo stato d’animo degli alunni (3 su 11): infatti alcuni evidenziano atteggiamenti negativi (3 su 11) durante la comunicazione, come la derisione di fronte a tutto il gruppo classe: “quella di inglese che ti mette un po’, ti deride un po’ davanti a tutti, è bruttissimo” (G, 1°, 14), altri invece evidenziano l’essere comprensivo del docente, l’aiuto che può dare agli alunni nei momenti di difficoltà (2 su 11): “capiscono magari se tu glielo dici che non hai la possibilità che sia la qualsiasi, allora magari ti aiutano lì” (N, 1°, 14).

Infine, due intervistati, facendo riferimento alle prove orali, hanno sottolineato che alcuni docenti non comunicano subito l’esito, ma passano diversi giorni prima di riceverla (2 su 11): “Però il voto, di solito, non ce lo dicono subito anzi ti fanno aspettare, però secondo me non è tanto giusto perché molto spesso ci fanno aspettare anche tanti giorni” (C, 1°, 14).

Passando all’area della valutazione giusta, è emerso che:

- non sempre le valutazioni che avvengono nelle classi sono giuste (7 su 11): “No, perché magari i professori magari si focalizzano solo a vederti in quel momento lì però non pensano che magari tu ci hai messo del tempo per studiare o hai avuto veramente dei problemi a casa tua o magari problemi tuoi che non sei riuscito a studiare, a capire quell’argomento” (I, 5°, 18);
- in alcuni casi però è stato evidenziato che la valutazione può essere giusta (4 su 11): “nel complesso penso che i voti che danno siano giusti” (D, 5°, 18);
- per alcuni, invece, la valutazione è giusta o ingiusta in base ai docenti (2 su 11): “A parer mio, ci sono certi professori che fanno preferenze [...]. Ci sono

*professori più equi che usando anche la griglia di valutazione quello è quindi se sei da 10 sei da 10, se sei da 3 sei da 3. E si ci sono alti e bassi” (H, 3°, 16).*

Gli intervistati espongono anche delle motivazioni del perché ritengono che la valutazione sia ingiusta:

- interviene la soggettività del docente, fenomeno denominato in letteratura effetto alone (10 su 11): *“vanno tanto con le preferenze sulle interrogazioni, verifiche anche io con psicologia se non dici le cose come stanno zero [...] Corretti no, fanno – te l’ho detto – le preferenze” (N, 1°, 14);*
- i compagni non sono molto corretti (2 su 11): *“No, no non è equa perché ci sono alcune persone che non studiano però comunque prendono dei bei voti, copiando, in altre maniere” (B, 4°, 17);*
- interviene l’aspettativa del docente rispetto a determinati alunni, in letteratura si trova con il nome di effetto stereotipia (1 su 11): *“Si sa che durante una certa materia, cioè inglese, questa professoressa se va a chiamare questa persona si aspetta che risponda e ovviamente risponde, risponde bene e poi se chiama te e non sai rispondere subito, oppure sei quella persona che ci arriva due secondi dopo oppure semplicemente non risponde come vuole la professoressa, come si immagina la professoressa e allora lì hai la penalità, diciamo” (F, 5°, 18);*
- alcuni docenti non notano l’impegno che gli studenti mettono nell’apprendimento (1 su 11): *“Io di mio mi sono sempre impegnata, non trovo corretto quando un professore mi dice che non mi sono impegnata abbastanza, quando so che invece ho dato tutto il mio impegno e solo perché magari non ti ho detto una roba che tu volevi sapere mi dai un brutto voto” (I, 5°, 18).*

Durante le varie interviste, è stato anche chiesto di riportare degli esempi di quando secondo loro la valutazione è stata giusta oppure ingiusta, da ciò è emerso che:

- le valutazioni sono state date in modo corretto (4 su 11): *“Allora giusta la maggior parte delle volte perché anche con le interrogazioni non, mi faccio prendere dall’ansia e quindi anche se so le cose evito di dirle e quindi capisco che il voto è proporzionato” (N, 1°, 14);*
- i compiti sono uguali, ma le valutazioni date sono differenti (3 su 11): *“c’è stato di sicuro un compito in cui mi aspettavo molto di più e mettendolo a paragone*

- con quello di una mia compagna che aveva scritto praticamente le mie stesse cose io ho avuto un voto inferiore rispetto a lei o rispetto a lui” (H, 3°, 16);*
- la valutazione era inferiore rispetto alle aspettative che si erano fatti (3 su 11): *“stavo facendo un’interrogazione di inglese sono andata comunque molto bene e anche i miei compagni mi avevano detto “sei andata bene”, puntavo a un 7 e mezzo non so così, alla fine mi ha dato un 6 però comunque mi diceva brava brava mentre magari parlavo mi diceva brava tutte robe così e alla fine mi dà e io ci rimango un po’ male perché comunque si punta su un voto e ti dà solo quello” (G, 1°, 14);*
  - la valutazione non è stata motivata (2 su 11): *“se mi faccio l’analisi giusta e la traduzione giusta e mi dici che è tutto giusto e poi mi metti 8 e mezzo non trovo il motivo, non trovo quella cosa che mi aveva fatto arrivare a di più perché nel momento in cui mi dici che è tutto giusto non so come avrei fatto ad arrivare al 9 o al 9 e mezzo.” (L, 1°, 14);*
  - compiti con differenze evidenti hanno avuto la stessa valutazione (1 su 11): *“Il compito era semplicemente preparare delle immagini, quindi non cercate su internet, ma create e che rappresentassero alcuni aspetti, c’era tipo prodotti a chilometro zero, inquinamento, robe del genere insomma; e io ho preso un voto che era uguale a quello del mio compagno che però aveva fatto, io avevo fatto delle cose più belle non solo secondo me, ma anche secondo quelle altre persone, quindi magari lì forse un votino un po’ più altino ce lo aspettavamo, anche tipo un più, di poco insomma andava benissimo” (F, 5°, 18);*
  - a seguito di una prova peggiore sono state date valutazioni migliori (1 su 11): *“magari c’è gente che non meritava neanche il voto che gli ha dato solo perché magari non so quella volta lì gli era andata abbastanza male o non era molto brava a spiegarsi, per esempio una mia compagna, però comunque gli ha dato un voto molto più alto del mio e non lo trovo giusto” (G, 1°, 14);* ma è emerso anche il contrario a seguito di una buona prova sono state date valutazioni inferiori (1 su 11): *“Ingiusta può essere, sempre quando facciamo le relazioni, che c’è stata una volta dove io avevo fatto un disegno fatto bene e avevo preso una valutazione inferiore a un mio compagno che il disegno lo aveva fatto a mano” (B, 4°, 17);*

- alcuni errori non sono stati valutati (1 su 11): *“abbiamo fatto una relazione a me il prof ha segnato un errore, al mio compagno che aveva scritto, era su word, gli scritto con i pallini io invece con un testo intero, a me l’ha valutato come errore a lui no”* (B, 4°, 17);
- ritorna ancora una volta la mancanza di oggettività del docente (1 su 11): *“Ecco a lei dà un po’ fastidio che noi magari non studiamo la sua materia, ma la sappiamo così; quindi, tende a tirare giù il voto perché magari questo rapporto un po’ di discordanza, diciamo così. Mentre in italiano perché abbiamo avuto una professoressa che ha un po’ di problemi e così è stata a casa un po’ e lì spesso dà le valutazioni a quello che parla di più, le parla di argomenti anche che non c’entrano magari però lei siccome non riesce a seguire bene il filo del discorso quello che gli vende più pentole alla fine è quello che ha il voto più alto.”* (M, 4°, 17).

Da un’intervista è emerso anche che la scelta della scuola secondaria può influenzare la valutazione, infatti la scelta fatta può essere dovuta o alla presenza di una sola lingua straniera in un determinato istituto (1 su 11: *“io ho scelto agraria, però l’ho scelta perché dico la verità, perché lì c’era solo una lingua perché io e le lingue non andiamo molto d’accordo, però io la penso così, io sono andata lì per quel motivo lì”* I, 5°, 18) oppure perché i ragazzi non sanno veramente cosa vogliono diventare da grandi (1 su 11: *“un’altra persona magari perché non sapeva cosa scegliere perché sono convinta anche del fatto che in terza media non si sa veramente cosa si voglia fare dopo quindi si può sbagliare scuola, non è magari la scuola giusta per te e lo capisci troppo tardi e basta.”* I, 5°, 18).

Di seguito, è riportato il grafico relativo a quest’area.

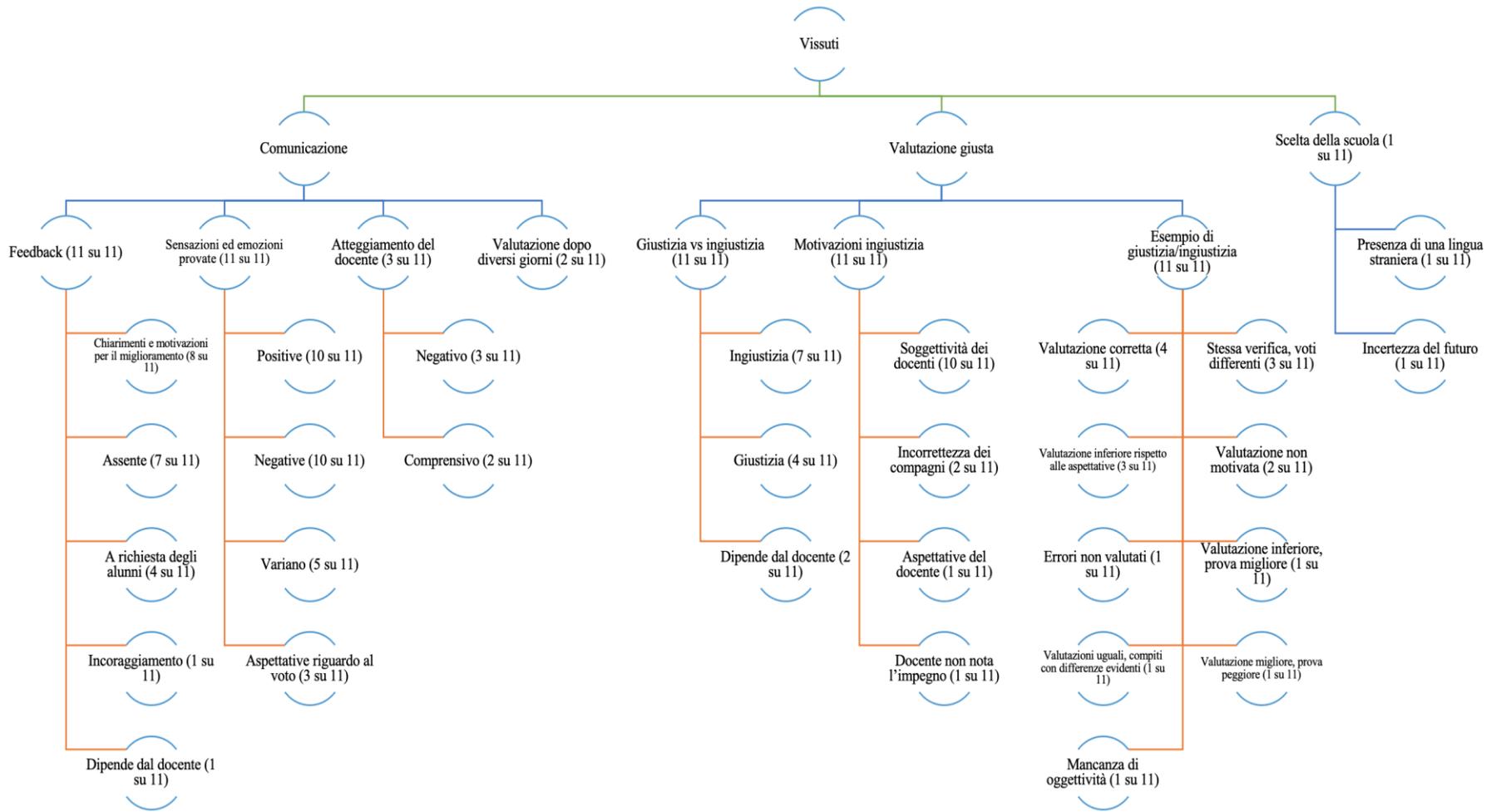


Grafico 4. Area dei vissuti

### 3.3.4 Area dei desideri rispetto alla valutazione

Per quanto riguarda l'ultima area investigata quella attinente ai desideri rispetto alla valutazione sono state individuati tre sottogruppi: le prove valutative che gli studenti preferiscono, il compito autentico (Wiggins, McTighe, 2005) e le idee che gli alunni hanno per il miglioramento.

Guardando al primo gruppo quello delle prove valutative, si è visto che gli intervistati preferiscono maggiormente l'utilizzo delle prove orali (6 su 11: *“Orale, preferirei io orale perché mi trovo molto meglio”* M, 4°, 17), rispetto a quelle scritte (5 su 11: *“Scritta, sempre”* N, 1°, 14) in particolare nello scritto preferiscono le prove a risposta aperta (4 su 11: *“matematica o italiano o elettrotecnica in questo caso può essere sia scritto, aspetta ho detto matematica, deve essere aperta quindi con degli esercizi o delle domande aperte”* B, 4°, 17) rispetto a quelle a risposta chiusa (1 su 11: *“io prediligerei le domande a crocette a risposta chiusa perché appunto non mettono in difficoltà chi è poco abile e non mettono né in vantaggio, né in svantaggio chi ha studiato”* A, 4°, 17). Inoltre, c'è sempre una piccola percentuale la cui preferenza varia il base alle materie (1 su 11: *“Beh appunto dipende da materia a materia”* G, 1°, 14). Gli intervistati hanno anche cercato di dare una motivazione alla loro preferenza in particolare per quanto riguarda le prove orali (5 su 11):

- si sentono a proprio agio e riescono ad esprimere meglio i concetti (4 su 11): *“nelle altre l'orale o il pratico perché avendo tanta parlantina riesco ad ammaliare la persona davanti”* (F, 5°, 18);
- si ha maggior tempo a disposizione (2 su 11): *“io userei di più l'interrogazione perché [...] se dice una cosa che magari ce ci puoi ripensare un attimo [...] un interrogazione hai anche il modo di starci un attimo lì, riflettere e poi rispondere”* (H, 3°, 16);
- si ha la possibilità di fare dei collegamenti (1 su 11): *“io preferisco generalmente le interrogazioni perché riesco [...] fare collegamenti”* (C, 1°, 14).

Mentre per quanto riguarda le motivazioni rispetto alle prove scritte (4 su 11), gli intervistati dicono che:

- si ha maggior tempo per ragionare (2 su 11): *“In generale, preferirei quella scritta perché [...] puoi saltare una domanda e passare a quella dopo e poi ritornarci [...] hai più tempo, più calma per pensarci”* (L, 1°, 14);
- l’orale può mettere ansia nell’interrogato (1 su 11), mentre nello scritto si è da soli e si è quindi più tranquilli (1 su 11): *“perché mi viene l’ansia a parlare davanti alle persone o a dire qualcosa di sbagliato, non lo so, tipo scoppia quella risata che magari mi metto a ridere anche io, però è brutto quindi nella prova scritta ci siamo solamente io e il professore/la professoressa e quindi tranquillamente”* (N, 1°, 14);
- lo scritto non avvantaggia o svantaggia nessuno (1 su 11): *“perché appunto non mettono in difficoltà chi è poco abile [...] non mettono né in vantaggio, né in svantaggio chi ha studiato”* (A, 4°, 17).

Viene poi sottolineato da un’intervistata la necessità di non utilizzare le prove a risposta chiusa (1 su 11) perché, secondo lei, mettono in crisi lo studente: *“Le verifiche a crocette non mi sono mai piaciute perché ci sono determinate, appunto, risposte che devi scegliere magari vai in crisi e metti le risposte a caso”* (C, 1°, 14).

Inoltre una studentessa propone, accanto alle tradizionali prove scritte e prove orali, la possibilità da parte degli studenti di spiegare ai compagni la lezione precedente e avere in questo modo una piccola valutazione perché secondo il suo punto di vista ha molta importanza per il processo di apprendimento anche chi e come viene spiegato un determinato argomento (1 su 11): *“Allora, io terrei comunque le verifiche e le interrogazioni però farei una cosa di questo genere, ovvero magari ogni volta o in ogni lezione di che il docente dovesse dire a noi di spiegare cosa abbiamo fatto la lezione prima [...] Proprio da dare quella valutazione, comunque non è vista solo come una valutazione, è vista anche come un ripasso generale che così magari tu non hai capito una cosa dell’altra lezione, in quella lezione lì capisci e fai un ripasso così capisci meglio le cose che hai fatto la volta prima [...] oltre la valutazione, secondo me, è importante chi te lo spiega”* (I, 5°, 18).

Passando ora al secondo gruppo riguardante il compito autentico, si può immediatamente notare come la maggior parte degli intervistati sia entusiasta della possibilità di avere delle prove valutative ancorate alla realtà (9 su 11): *“Sì, potresti essere anche più libero rispetto ad altre prove, come appunto una verifica dove la domanda è*

quella” D, 5°, 18), mentre un’intervistata – come si è visto nell’area delle pratiche – utilizza già questa tipologia di prove valutative, infine solamente per una ragazza l’utilizzo di compiti ancorati alla realtà deva dipendere dalla materia e dall’argomento affrontato (1 su 11: *“Beh dipende dal tipo di materia e dal tipo di argomento ovviamente perché determinati cose sono un po’ difficili da collegare, matematica come la colleghi? – non so, mi viene in mente questo [...] tipo educazione civica, queste materie qua che sono materie umanistiche sarebbe anche bello collegarle con la realtà dei fatti, quello che accade”* C, 1°, 14).

Secondo gli studenti, l’utilizzo di prove valutative ancorate alla realtà porta:

- ad avere dei risvolti positivi nell’apprendimento (3 su 11): *“modernizzando quello che era storia, argomenti vecchi così da comunque far crescere l’entusiasmo di studiare queste cose. È stato divertente, poi le cose entrano maggiormente in testa e restano anche di più proprio perché poi in prima persona lo fai e quindi resta.”* (L, 1°, 14);
- a migliorare la collaborazione fra compagni, nel caso in cui sia possibile fare un progetto di gruppo (2 su 11): *“ti aiuta anche a socializzare con la classe, a metterti d’accordo per fare un lavoro, anche per le responsabilità perché c’è sempre quello che alla fine non fa mai il power point.”* (M, 4°, 17);
- ad aprire la mentalità su determinati argomenti (1 su 11): *“quando a parer mio, pensiero mio personale, certe volte andare a sapere cosa è successo in un determinato luogo del mondo, semplicemente la guerra che c’è in Ucraina ora, sapere qualcosa di più, sapere delle verità che sono venute fuori, verità e non verità sul covid sarebbe anche, aprirebbe un po’ la mentalità tante volte.”* (H, 3°, 16).

Qualche studente ha sottolineato il fatto che compiti di questo tipo vengono fatti, ma poi non vengono valutati (2 su 11: *“No, perché poi le valutazioni non ci sono mai state, però di progetti ne abbiamo fatti e sono sempre stati utili in qualsiasi ambito”* N, 1°, 14), altri invece sottolineano che per mancanza di tempo non vengono neanche proposti (1 su 11: *“Ci viene detto che non c’è il tempo per fare cose di attualità”* H, 3°, 16). Qualcuno invece sottolinea che vengono chiesti dei collegamenti con la realtà nelle prove orali (1 su 11: *“Molto spesso ci fanno fare dei collegamenti con la realtà, però mai successo un*

*progetto, magari nelle interrogazioni ci dicono cosa ne pensi di quello che sta accadendo” C, 1°, 14).*

Investigando poi l'ultimo gruppo riguardante le idee degli studenti per poter migliorare la valutazione, è emerso che la maggior parte di loro ritiene che sia necessario un cambiamento (6 su 11: *“Secondo me, può essere migliorata però ci vuole un cambiamento totale di quella che è la valutazione che viene usata adesso” A, 4°, 17)* e hanno poi fatto loro delle proposte per andare verso una valutazione che sia migliore per il loro percorso di apprendimento. Gli studenti per prima cosa chiedono maggior oggettività e utilizzo di griglie di valutazione (5 su 11), in particolare tre vorrebbero che i loro docenti utilizzassero delle griglie di valutazione (*“Si, se tutti i prof hanno questa griglia di valutazione e la rispettano tutti secondo i punti indicati sì, riuscirebbero tutti, ma ognuno ormai ha il suo metodo di valutazione anche se ci fosse la griglia, dovrebbe essere proprio imposta” C, 1°, 14)* e due che fossero maggiormente obiettivi (*“se magari io scrivo un tema, in cui mi chiede il mio commento personale allora lì veramente il professore o la professoressa che sia deve essere, secondo me, proprio imparziale, proprio per dare un voto imparziale, non sulle proprie idee che questo a volte capita” F, 5°, 18).*

Chiedono poi di avere tutti le stesse opportunità di raggiungere una determinata valutazione (4 su 11: *“dare la possibilità a tutti di farsi ripetere, far ripetere al docente quello che non si ha capito” I, 5°, 18).*

Per gli studenti è necessario che non vengano valutati solamente per una determinata prova (4 su 11), ma che si consideri anche il lato umano, quindi pensare che anche gli studenti sono delle persone con delle difficoltà personali (3 su 11: *“Secondo me, bisognerebbe anche tenere conto del lato umano della persona [...] il lato umano degli studenti perché siamo a scuola però comunque anche noi siamo persone, come dobbiamo noi portare rispetto per il professore, secondo me, sarebbe anche da avere rispetto per gli studenti dal docente” D, 5°, 18)*, inoltre chiedono di non focalizzarsi sulla memorizzazione di un determinato argomento, ma di guardare anche alle capacità che i singoli studenti hanno (2 su 11: *“è giusto dare un voto, però non focalizzarti troppo su quel voto, ma anche sulle capacità che ha quella persona” I, 5°, 18)*, magari proponendo dei momenti autovalutativi per gli studenti (1 su 11: *già cosa ne pensa l'alunno potrebbe*

*essere, come si è sentito, come pensa, era preparato o meno, già lì si capisce abbastanza alla quale si può muovere il prof, però è lui che deve comunque decidere” C, 1°, 14).*

Propongono poi delle prove valutative o di aggiungere determinate cose ai compiti già esistenti (3 su 11), in particolare:

- aggiungere una parte pratica per aiutare tutti gli studenti (1 su 11): *“anche dare un voto nel pratico che magari uno è molto più bravo a far la roba pratica piuttosto che parlare o spiegare quindi anche quello lì è una cosa a vantaggio, a favore” (I, 5°, 18);*
- proporre maggiormente i collegamenti con la realtà (1 su 11): *“Una cosa molto interessante come si diceva prima anche qualcosa dell’attualità da riprendere con eventi passati” (H, 3°, 16);*
- avere una verifica sommativa finale, ma preparare gli studenti con delle prove in itinere che siano simili a quella che avranno (1 su 11): *“Io proporrei che l’alunno verrebbe, viene testato – tra virgolette – viene fatta una verifica alla fine di ogni quadrimestre, una verifica sommativa di tutto e nel caso gli vada male questa verifica sommativa di tutto, sto parlando delle materie teoriche, solo le materie teoriche deve essere fatta una verifica sommativa di tutto; e nel caso in cui vada male gli si deve dare la possibilità di recuperare e prima di questa verifica tra virgolette finale devono essere fatte durante l’anno dei fac simile della verifica e alla fine dare una valutazione.” (A, 4°, 17).*

Secondo gli studenti intervistati sarebbe necessario che il *feedback* sia posto al centro delle comunicazioni rispetto agli esiti delle loro prove (2 su 11), in particolare richiedono che i docenti motivino le valutazioni che danno (2 su 11: *“In consiglio di classe avevamo anche chiesto di avere una spiegazione o comunque insomma un feedback di come poteva essere andata l’interrogazione però non abbiamo mai avuto” D, 5°, 18)* e che donino dei consigli per il miglioramento (1 su 11: *“anche magari se hanno consigli da dare” N, 1°, 14).*

Desiderano avere la possibilità di aumentare la loro valutazione, magari avendo la possibilità di aggiungere qualcosa oppure facendo vedere l’impegno messo (2 su 11: *“aumentare il voto aggiungendo delle cose in più.” B, 4°, 17).*

Gli studenti hanno anche sottolineato la necessità di maggior collaborazione (2 su 11) con i docenti (1 su 11: *“magari non dare voti sempre, però si studia sempre con magari con i*

*professori e quindi in classe già i professori vedono, o magari attraverso i progetti che si fanno” F, 5°, 18) e soprattutto con i compagni (1 su 11: “certe volte infatti mi faccio aiutare anche da una mia compagna di classe, oppure ci aiutiamo e tra noi, certe volte, capiamo meglio che magari abbiamo il modo di spiegare molto più semplice rispetto al linguaggio tecnico dei professori” I, 5°, 18).*

Secondo loro, nel valutare una prova – soprattutto orale – è importante che i docenti guardino anche alla complessità sia della domanda (1 su 11: “*tener conto anche di ad esempio della difficoltà di una determinata domanda rispetto a un'altra” L, 1°, 14) che della risposta che gli studenti danno (1 su 11: “anche magari alla risposta quanto è perché magari una risposta può essere corretta, come anche un'altra però magari questa è stata più completa con anche termini più difficili rispetto a un'altra che magari è solo la frasetta da compito fatto e magari c'è quella più ampia, prolissa, più completa, riguardo alle verifiche” L, 1°, 14).*

Qualcuno chiede anche una maggiore preparazione all'università in quanto sanno poco a riguardo (1 su 11): “*terrei comunque le verifiche e le interrogazioni però magari anche date in maniera diversa ovvero prepararci a quello che sarà l'università quindi spiegare per un tot di tempo” (I, 5°, 18).*

Infine, viene richiesto – come avevano già sottolineato – di evitare dei momenti di accumulo delle prove valutative in determinati periodi (1 su 11): “*si decidere insieme una data di una verifica però se sai che in quel giorno lì hai quella verifica lì non possono venir fuori altre cinque insieme da riempire tutte e cinque le ore” (I, 5°, 18).*

Di seguito è possibile osservare il grafico riferito a quest'area.

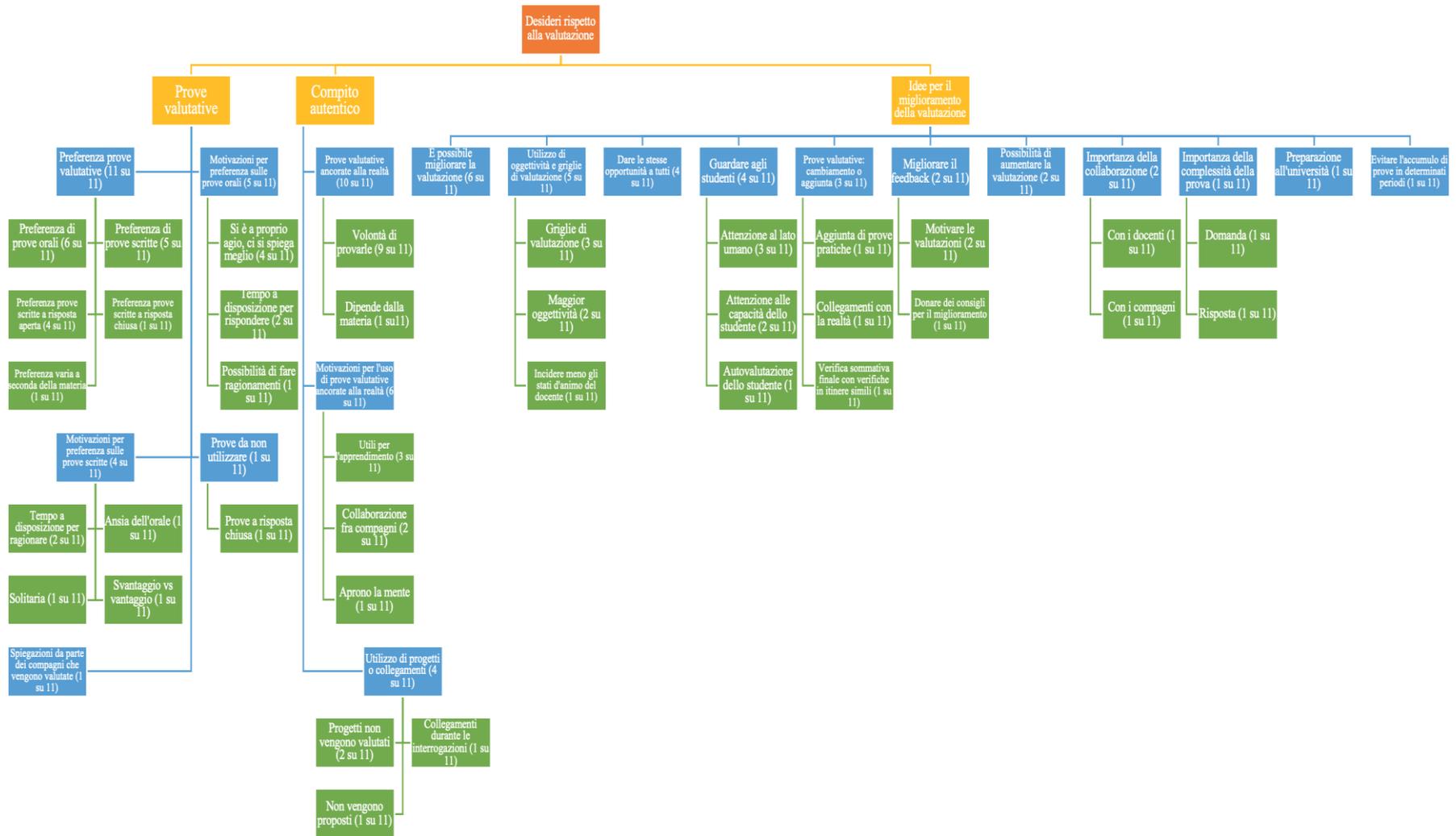


Grafico 5. Area dei desideri rispetto alla valutazione

### 3.4 Discussione dei risultati

Come si è visto dall'analisi dei risultati, gli studenti intervistati hanno le idee chiare su quello che intendono per valutazione e l'importanza che questa ha per il loro processo di apprendimento. Infatti, essi ritengono che la valutazione cambi in base al docente che ricopre il ruolo, per la maggior parte essa si basa molto sui voti numerici, considerati “[...] espressione di sintesi valutativa e pertanto deve fondarsi su una pluralità di prove di verifica riconducibili a diverse tipologie, coerenti con le strategie metodologico-didattiche adottate dai docenti” (CM n. 89/2012<sup>15</sup>). I ragazzi sottolineano anche la difficoltà per alcuni di raggiungere una determinata valutazione, conseguentemente l'importanza di guardare alle individualità dei singoli evidenziando l'importanza delle differenze, come era già stato affermato nei capitoli precedenti da Tomlinson (2003), nell'Index (2008) e dalla prospettiva dell'*Universal Design for Assessment* (Aquario, 2015). Inoltre, come avevano trovato Brown *et al.* (2008; 2009) la valutazione è importante per la responsabilità che gli studenti assumono nel loro processo di apprendimento (*Student accountability*) e come hanno analizzato Irving e Peterson (2008) gli studenti intervistati non hanno fatto riferimento a una valutazione informale, come le osservazioni dei docenti, ma anche non sono mai state nominate la valutazione tra pari e l'autovalutazione come metodi valutativi utilizzati.

Le prove utilizzate sono abbastanza equilibrate tra scritto e orale, in osservanza degli “obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa” (D.P.R. 122/2009, art. 1 comma 4<sup>16</sup>) del singolo istituto in quanto la legge non indica un numero preciso di prove per quadrimestre. È stata più volte sottolineata la mancanza di oggettività da parte dei docenti e la difficile comprensione delle griglie di valutazione utilizzate, alcune volte anche assenti, infatti ciò – come è stato evidenziato anche da Rubino e Mason (2009) – comporta delle complicazioni per gli studenti, i quali in questo modo faticano a

---

<sup>15</sup> Circolare Ministeriale 18 ottobre 2012, n. 89 - *Valutazione periodica degli apprendimenti nelle classi degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado*

<sup>16</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 – *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n.169*

raggiungere gli obiettivi prefissati dai docenti. Infatti, chiedono a gran voce ai loro docenti una maggior oggettività, condividendo e uniformando i criteri valutativi.

La restituzione degli esiti delle prove è vista come un momento asimmetrico e monodirezionale da parte dell'insegnante, senza momenti di discussione e con pochi riferimenti al miglioramento dell'apprendimento dello studente, il tutto è in contraddizione con ciò che si è detto precedentemente riguardo al ruolo formativo e centrale del *feedback* (Aquario, 2015). Infatti, più di una volta viene riferito che è assente o sono spesso gli studenti a richiedere delle spiegazioni riguardo alla valutazione ricevuta; sono pochi i casi in cui la restituzione dei giudizi è vista in modo formativo all'interno del processo di apprendimento. In questo modo, dal punto di vista degli studenti la valutazione non viene vista come valutazione *per* l'apprendimento, ma solo come valutazione *dell'*apprendimento. Solo in alcune rare eccezioni, gli studenti riportano che qualche docente argomenta con delle spiegazioni e dei consigli per il miglioramento del proprio apprendimento. Infatti, spesso i ragazzi raccontano che le loro emozioni sono tutte concentrate sul voto numerico “bello” o “brutto”, anche se alcuni ritengono che le valutazioni negative siano da prendere come spunto per una trasformazione positiva e un impegno maggiore per le successive prove.

Sottolineano la presenza di valutazioni ingiuste all'interno del loro contesto classe e spesso essa è dovuta alle “preferenze” che il docente dimostra verso determinati alunni, infatti la presenza di determinati effetti che alterano la valutazione in particolare viene spesso nominato l'effetto alone che – come si evidenziava nel primo capitolo – comporta che le reali abilità e conoscenze dei ragazzi non siano effettivamente valutate (Bonazza, 2011d; Domenici, 2003; Giolo, 2019). Solo in pochi casi la valutazione viene percepita come giusta, anche nei casi in cui le valutazioni avute sono risultate negative.

Gli studenti e le studentesse alla proposta di compiti autentici (Wiggins, McTighe, 2005) si sono rivelati tutti entusiasti manifestando la necessità di innovazione e la possibilità di fare collegamenti con la realtà spesso trascurati nella didattica e valutazione quotidiana, però ritengono e sperano che con l'introduzione dell'educazione civica questa tipologia di prove possa essere maggiormente utilizzata. In quanto ritengono che con questa pratica possano diventare più consapevoli del loro processo di apprendimento e riescano a comprendere maggiormente cosa viene loro insegnato, inoltre potrebbe aiutarli anche nella collaborazione con i compagni, altro argomento da loro richiesto. Infatti,

contribuendo alla collaborazione e integrazione fra il gruppo classe, la si può trasformare in comunità, la quale viene considerata come un “contesto di esperienza storicamente determinato e luogo concreto di realizzazione di quelle dinamiche linguistiche, sociali e culturali che consentono lo sviluppo umano” (Santi, 2006, pp. 65-66) e si esplicita in comunità di “apprendimento”, di “pratica”, di “discorso”, di “ricerca” e di “improvvisazione”. In questo modo, si manifesta la visione socio-costruttivista dell’insegnamento e dell’apprendimento, ispirata ai principi vygotkiani, perciò i contesti delle attività, gli strumenti culturali, le competenze e le risorse particolari non appartengono più al singolo, ma a tutti i componenti della comunità (Santi, 2006).

Gli studenti chiedono inoltre di essere messi al centro delle pratiche valutative e di essere guardati come persone, perché fino a questo momento la valutazione è vista come qualcosa che viene imposto dall’esterno e proprio per questo sarebbe opportuno cercare nuove strategie per aiutare gli alunni a diventare soggetti attivi e responsabili dei momenti valutativi, infatti sono proprio loro che forniscono diverse possibilità perché questo avvenga.

Infine, è possibile sottolineare come gli studenti frequentanti le prime classi degli istituti secondari siano più focalizzati sul voto numerico che sulla complessità della pratica valutativa stessa, mentre i compagni più grandi (quarta e quinta) guardano maggiormente al loro impegno, a cosa conoscono e sanno realmente fare; anche se indistintamente richiedono ai docenti un utilizzo maggiore di griglie di valutazione e se possibile ricevere un *feedback* costruttivo per riuscire a migliorarsi nelle future prove valutative. Per quanto riguarda il *fairness assessment* sono maggiormente gli intervistati più grandi che sottolineano come nel loro contesto classe non ci sia una valutazione equa e giusta per tutti, ma che spesso i docenti – influenzati dall’effetto alone – danno valutazioni più alte ai loro “preferiti”, mentre i ragazzi più piccoli evidenziano anche che in alcune materie i docenti sono più giusti con le valutazioni.

Concludendo, i risultati qui esposti possono aprire la strada a comprendere come sviluppare nuove ricerche all’interno del contesto scolastico provinciale, finalizzate all’introduzione di nuove prassi didattiche e valutative in grado di cambiare le prospettive e i comportamenti dei soggetti coinvolti in prima persona nella formazione e nella valutazione.

## CONCLUSIONI

Questo elaborato ha cercato di comprendere se la valutazione presente nelle classi scolastiche degli istituti superiori sia sentita come una valutazione *giusta*, portando alla luce i punti di vista degli studenti.

L'analisi è stata svolta su 11 interviste semi-strutturate, di cui nel capitolo 3 viene riportata la traccia (tabella 3). Ci si è voluti inizialmente concentrare su come gli alunni intendono la valutazione, da cui è principalmente emerso che essa è un momento sommativo, che viene "somministrata" loro in modo eterogestito senza una riflessione sui processi coinvolti. Infatti, ritengono che la valutazione presente nelle loro classi si focalizzi maggiormente sulla memoria dell'alunno più che su ciò che realmente conosce e sa fare. Contrastanti sono i punti di vista sull'importanza che la valutazione ha per il loro processo di apprendimento, in quanto per qualcuno essa mostra "a che livello" si trovano, mentre per altri conta maggiormente l'impegno messo per raggiungere un determinato obiettivo, ciò è in continuità con la definizione *assessment is irrelevant* data da Brown *et al.* (2008; 2009) e poi ripresa da Peterson e Irving (2008). I ragazzi e le ragazze sottolineano come la comunicazione dovrebbe essere centrale nella restituzione dei risultati, ma i docenti delle loro classi si concentrano maggiormente sulla consegna del voto numerico rispetto all'offerta di un *feedback* costruttivo e valido per il futuro. Come già sottolineato dai focus group condotti da Peterson e Irving (2008), anche in questo caso gli studenti evidenziano il fatto che a una valutazione positiva quasi sempre corrisponde un'emozione di questo tipo, contrariamente le valutazioni negative portano gli studenti a riflettere *autonomamente* sul loro processo di apprendimento. Per quanto concerne, invece, il vissuto riguardo alla giustizia all'interno di processi valutativi del loro contesto classe, gli studenti ritengono che la maggior parte dei docenti compiano

valutazioni ingiuste in quanto entra in campo l'effetto alone o l'effetto stereotipia (Bonazza, 2011d; Domenici, 2003; Giolo, 2019) che alterano la percezione che gli insegnanti hanno rispetto alla prova dell'alunno. Sottolineano inoltre la mancanza di oggettività e di trasparenza riguardo ai criteri valutativi. Nella concezione che questi studenti fanno venire alla luce, la valutazione non è vista come *per* l'apprendimento, ma ancora come valutazione *dell'*apprendimento, perciò dalle loro parole sembra emergere la necessità di un cambiamento. Bisognerebbe quindi accogliere i loro desideri per iniziare a portare la valutazione verso la nuova concezione di *Assessment for Learning*, innanzitutto aiutando i docenti a comprendere la nuova visione del *feedback*, che può portare giovamento non solo agli studenti che in questo modo potranno diventare soggetti attivi dei processi valutativi, ma anche per gli insegnanti stessi in quanto discutendo con i propri alunni saranno in grado di comprendere non solo le difficoltà, ma anche i punti di forza da cui poi partire per un successivo momento valutativo. A questo proposito è importante ricordare che nell'ottica di una valutazione più giusta ed equa non è solamente necessario che i docenti siano più trasparenti ed equi nei trattamenti (come richiesto dagli studenti), ma è opportuno anche che accolgano le differenze interne al gruppo classe e le trasformino in opportunità di partecipazione per tutti gli studenti che in questo modo diventeranno ulteriormente attivi nel loro percorso di apprendimento.

Inoltre, per riuscire ad aggiornare la valutazione scolastica è opportuno cominciare ad utilizzare nuovi strumenti valutativi come il compito autentico, che negli istituti professionali viene già ampiamente utilizzato, il quale rimanda immediatamente alla valutazione autentica e quindi può aiutare i docenti a comprendere non solo ciò che lo studente ha appreso, ma anche se è in grado di metterlo in pratica in contesti che rimandano al reale. Anche l'utilizzo dell'autovalutazione e della valutazione tra pari – non ancora ampiamente utilizzati – può aiutare il docente a rendere gli studenti responsabili del loro processo di apprendimento e sono strumenti utili per trasformare la classe in comunità; in questo modo l'azione didattica e valutativa è condivisa maggiormente all'interno del gruppo classe.

Non per ultimo, è importante aiutare i docenti a compiere il passaggio ad un *Assessment for Learning* per consentire di costruire un'alleanza tra studenti e insegnanti per una valutazione formativa, accessibile e giusta.

Concludendo, è opportuno ricordare che la ricerca è stata condotta con un esiguo numero di studenti e riguarda i vissuti dei singoli intervistati, per questo per conoscere a fondo la realtà della provincia sarebbe necessario condurre ulteriori ricerche, proponendole anche ai docenti al fine di indagare anche il loro punto di vista. In questo modo si potrà avere una visione più chiara della valutazione e si potranno quindi proporre le prospettive fin qui esposte.

## BIBLIOGRAFIA

Amaturo E. (1993). *Messaggio simbolo comunicazione. Introduzione all'analisi del contenuto*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior Gruppo Spiaggiari.

Aquario D. (2019). Verso una valutazione che promuove apprendimento. In V. Grion, D. Aquario, E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 271-279). Padova: Cleup.

Aquario, D. (2021). Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2), 96-110. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12405>

Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Noaparast, K.B., Izanloo, B. (2023). Fairness in classroom assessment: a systematic review. *Asia-Pacific Edu Res*, 31(1), 91-109. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00636-z>

Bonazza V. (2011a). Funzioni principali della valutazione scolastica. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (Eds.), *Progettare la valutazione educativa* (pp. 141-159). Lecce: La biblioteca Pensa MultiMedia.

Bonazza V. (2011b). Dalla scuola d'élite alla scuola per tutti. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (Eds.), *Progettare la valutazione educativa* (pp. 97-112). Lecce: La biblioteca Pensa MultiMedia.

Bonazza V. (2011c). Tradizionalismo didattico e valutazione formativa. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (Eds.), *Progettare la valutazione educativa* (pp. 115-137). Lecce: La biblioteca Pensa MultiMedia.

Bonazza V. (2011d). Strumenti di valutazione. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (Eds.), *Progettare la valutazione educativa* (pp. 161-188). Lecce: La biblioteca Pensa MultiMedia.

Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Brown, G.T.L., Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09695940701876003>

Brown, G.T.L., Irving, S.E., Peterson, E.R., Hirschfeld, G.H.F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.003>

Castiglioni L., Mariotti S. (2007). Valeo. In *IL Vocabolario della lingua latina* (4th ed., pp. 1477-1478). Torino: Loescher Editore.

Castiglioni L., Mariotti S. (2007). Validus. In *IL Vocabolario della lingua latina* (4th ed., p. 1479). Torino: Loescher Editore.

Corsaro, W.A. (2015). *Sociology of Childhood* (5th ed.). Londra: Sage. (trad. it. Sociologia dell'infanzia, Milano, Franco Angeli, 2020)

Delaney, T.A., Hata, M. (2020). Universal design for learning in assessment: supporting ELLs with learning disabilities. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(1), 79-91. <https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.1.5>

De Vecchi G. (2020). Peer review e documenti ufficiali. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 57-62). Trento: Erickson.

Domenici G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: GLF Edizioni Laterza.

Falcinelli F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 69-80). Brescia: La Scuola.

Galliani L. (2011). I fondamenti pedagogici della valutazione educativa. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (Eds.), *Progettare la valutazione educativa* (pp. 75-92). Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Gallini L. (2015). Epistemologia della valutazione educativa. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 25-39). Brescia: La Scuola.

Galliani L. (Ed.). (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Gargiulo Labriola, A. (2013). Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 207-214. 10746/-fei-XI-01-13\_1

Ghedin E., Aquario D., Boggino N., Pais I., Boggino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Roma: Aracne.

Giolo R. (2019). L'approccio docimologico e il testing. In V. Grion, D. Aquario, E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 31-78). Padova: Cleup.

Girotti L. (2015). Documentazione e comunicazione dei processi valutativi. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 251-262). Brescia: La Scuola.

Graham, L.J., Tancredi, H., Willis, J., McGraw, K. (2018). Designing out barriers to student access and participation in secondary school assessment. *The Australian Educational Researcher*, 45, 103–124. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0266-y>

Grion V. (2020). Valutare per formare: dalla valutazione formativa alla valutazione sostenibile. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 19-29). Trento: Erickson.

Grion V., Maniero S. (2019). La valutazione delle competenze. In V. Grion, D. Aquario, E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 79-106). Padova: Cleup.

Grion V., Restiglian E. (Eds.). (2020). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

Guba E.G, Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: SAGE.

Ketterlin-Geller, L.R. (2005). Knowing what all students know: procedure for developing universal design for assessment. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(2).

Maniero S. (2020). Percorsi di valutazione sostenibile: il gruppo GRiFoVA e la sperimentazione nella scuola. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari*

nella scuola. *Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 43-55). Trento: Erickson.

Marzano A. (2015). Assessment dei risultati di apprendimento. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 111-124). Brescia: La Scuola.

Milesi P., Catellani P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti. In Mazzara B.M. (Ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale: prospettive teoriche e strumenti operativi* (pp. 283-304). Roma: Carocci.

Mislevy, R.J., Haertel, G., Cheng, B.H., Ructtinger, L., DeBarger, A., Murray, E., Rose, D., Gravel, J., Colker, A.M., Rutstein, D., Vendlinski, T. (2013). A “conditional” sense of fairness in assessment. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19(2-3), 121-140.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.767614>

Montalbetti K., Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Murillo, F.J., Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studied in Educational Evaluation*, 53, 10-16.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.001>

Nisbet, I., Shaw, S.D. (2019). Fair assessment viewed through the lenses of measurement theory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 26(5), 612-629.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1586643>

Notti A.M., Tammaro R. (2015). Autori e storia della docimologia. In Galliani L. (Ed.) *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 41-56). Brescia: La Scuola.

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>

Pasqualotto, L. (2014). Disabilità e inclusione secondo il capability approach. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 278-284.

Peterson, E.R., Irving, S.E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001>

Rizzo U. (2011). Il processo valutativo a scuola. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (Eds.), *Progettare la valutazione educativa* (pp. 207-230). Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Rubino, F., Mason, L. (2009). *Esplorando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine* (Rapporto tecnico). Provincia Autonoma di Trento.

Santelli Beccegato L., Varisco B.M. (2000). *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Milano: Guerini Studio.

Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4(7), 97-106.

Tierney R. D. (2013). Fairness in classroom assessment. In J.H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 125-144). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Tierney, R. D. (2016). Fairness in educational assessment. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, pp. 793-798. [10.1007/978-981-287-532-7\\_400-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_400-1)

Tino C. (2020). L'uso degli exemplar alla base della definizione dei criteri valutativi. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 31-39). Trento: Erickson.

Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria: Association Supervision for Curriculum Development. (trad. it. Adempiere alla promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnante attento alla diversità, Roma, Libreria Ateneo Salesiano, 2006).

Torre E.M. (2010). *Strategie di ricerca valutativa. In educazione e formazione*. Roma: Aracne.

Varisco B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini Studio.

UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: Author. (trad. it. Ripensare l'educazione. Verso un bene comune?, Brescia, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2019).

UNESCO. (2017). *Education for Human Development and Solidarity among Peoples A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Author.

Waldrip, B., Fisher, D., Dorman, J. (2008). Students' perceptions of assessment process: Questionnaire development and validation. In *Proceeding of the fifth international conference on science, mathematics and technology education* (pp. 561-568), Australia: Curtin University of Technology.

Wiggins G., McTighe J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Ginevra: Author. (trad. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007).

## SITOGRAFIA

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved June 13, 2023 from <http://udlguidelines.cast.org>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2018). *Valutazione*. Retrieved April, 16, 2023 from <https://www.miur.gov.it/valutazione>

Organizzazione Nazioni Unite. (2023). *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. Retrieved July, 6, 2023 from <https://unric.org/it/agenda-2030/>

United Nation. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Retrieved July, 10, 2023 from <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-2-definitions>

United Nation. (2022). *4 Quality Education*. Retrieved July, 6, 2023 from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

## RIFERIMENTI NORMATIVI

Circolare Ministeriale 18 ottobre 2012, n. 89 “*Valutazione periodica degli apprendimenti nelle classi degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado*”

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 “*Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*”

Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 “*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n.169*”