

Periodico per la formazione degli insegnanti  
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

# Idee in form@zione

## Le sfide della valutazione

Anno 7 • n. 6 • 2018





PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE  
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

# Idee in form@zione

## Le sfide della valutazione

Anno 7

n. 6

MARZO 2018

A CURA DI:  
CRISTINA RICHIERI  
MARIA RENATA ZANCHIN  
ALUN PHILLIPS

## Direttore Responsabile

CRISTINA RICHIERI

## Comitato Scientifico

Sibilla CANTARINI: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Verona  
Luciano CARAZZOLO: Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei, esperto nell'applicazione del riordino dei Licei  
Sergio CECCHIN: Professore associato di Letteratura latina, Università degli Studi di Torino, già direttore delle SSIS, Piemonte  
Carmel Mary COONAN: Professore ordinario di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia  
Luciano CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre  
Luca CURTI: Professore ordinario di Letteratura italiana, Dipartimento di Filologia, linguistica e letteratura, Università degli Studi di Pisa  
Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università degli Studi di Trento  
Paola DONGLI: già Professore associato di Economia politica, Facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona  
Franco FAVILLI: Professore associato di Didattica della matematica, Università degli Studi di Pisa  
Ludwig FESENMEIER: Professor of Italian and French Linguistics, Friedrich Alexander Universität, Erlangen/Nürnberg (DEU)  
Noriko ISHIHARA: Professor of Applied Linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)  
Maria MARTELLO: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, Giudice on., Corte d'Appello di Milano, sez. Minori e famiglia  
Paola PARRAVICINI: Professore associato di Economia politica, Università degli Studi di Milano  
Mario PIATTI: Docente di Pedagogia della musica, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Lecco  
Juliana E. RAFFAGHELLI: Ricerca e Progettazione, eLearning & Open Education, Università degli Studi di Firenze  
Georgeta RATA: Associate professor, USAMVB, Timisoara (ROU)  
Federica RICCI GAROTTI: Professore associato di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Trento  
Daryl RODGERS: Associate professor of Italian and Applied language studies, Susquehanna University, Selingsgrove (USA)  
Jeffrey SCHNAPP: Director of metaLAB, co-director of Berkman Center, professor of Romance literature, Harvard (USA)  
Wilhelm SNYMAN: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (ZAF)  
Andrea VARANI: Formatore OPPI e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca

## Comitato di Redazione

Maria Renata ZANCHIN: Capo redattore di *Idee in form@zione*, esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova  
Mirella ALBANO: Docente di lingua inglese, docente formatore, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo  
Alun PHILLIPS: Business English trainer and Temporary Professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia  
Chiara REDI: Docente scuola primaria, tutor coordinatore di tirocinio, Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Padova  
Marzia VACCHELLI: Dottoranda in Letterature comparate e docente a contratto presso la FAU di Erlangen/Nürnberg, docente di Lingua tedesca, Brescia

## Hanno collaborato a questo numero:

Debora AQUARO: Ricercatrice di Pedagogia sperimentale, Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova  
Peter BIRCH: Education Policy Analyst, Eurydice, Education and Youth Policy Analysis Unit of the European Commission, Brussels  
Stefano CAMPA: Docente di spagnolo nella scuola secondaria, formatore, redattore *scuolaetecnologia.it*, examinador DELE, Pesaro  
Daniela CAPOBIANCO: docente di Italiano, storia e geografia, Scuola Secondaria di I Grado, Bari  
Annarita CAZZOLA: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Vicenza  
Isabelle DE COSTER: Education Policy Analyst, Eurydice, Education and Youth Policy Analysis Unit of the European Commission, Brussels  
Diego DI MASI: docente a contratto, Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova  
Mary HERMAN: Third grade teacher at a public elementary school in Lewisburg, Pennsylvania (USA)  
Robert JACKSON: Emeritus Professor of Religions and Education at the University of Warwick, Visiting Professor at Stockholm University  
Kristen LEARY: Spanish teacher in Shikellamy High School, Sunbury, PA (USA)  
Stefano MELONI: Docente referente per la formazione del personale scolastico in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sardegna  
David NEWBOLD: Researcher and lecturer in English language and linguistics at the University of Venice Ca' Foscari.  
Luisanna PAGGIARO: Già docente di inglese (scuola secondaria), formatrice, responsabile LEND (Toscana), autrice di testi scolastici e articoli, Pisa  
Daniela PAVAN: Docente di lettere, fondatrice di Scintille.it, psicoterapeuta, docente IUSVE, Venezia  
Alun PHILLIPS: Business English trainer and Temporary Professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia  
Cristina RICHIERI: Formatrice, autrice di libri di testo per la scuola, già docente a contratto di Inglese specializzato, Università degli Studi di Verona  
Roberta SCALONE: Docente di scuola primaria, diplomata in differenziazione didattica Montessori, sociologa, Padova  
Leila SONTINGER: Docente di scuola dell'infanzia, studentessa presso il dipartimento di Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Verona  
Sarah TRIVERS: Docente di lingua inglese nella scuola secondaria, Vicenza  
Riccarda VIOLINO: insegnante di scuola primaria e formatrice, Verolengo (Torino)  
Maria Renata ZANCHIN: Esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova  
Marzia VACCHELLI: Dottoranda in Letterature comparate e docente a contratto presso la FAU di Erlangen/Nürnberg, docente di Lingua tedesca, Brescia

### Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in Form@zione*:

Mirella Albano: Docente lingua inglese, docente formatore, Università della Tuscia, Viterbo  
Barbara Bertin: Dirigente scolastico, Venezia  
Chiara Battisti: Professore associato di Letteratura inglese, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Verona  
Barbara Bevilacqua: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore Università degli Studi di Padova–Verona  
Federico Brusadelli: Docente di Storia e civiltà dell'Asia Orientale, Università IULM, e Managing Editor della rivista accademica *Ming Qing Yanjiu*  
Carmel Mary Coonan: Professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne, Università Ca' Foscari, Venezia  
Michele Caputo: Professore aggregato di Pedagogia generale, Università degli Studi di Bologna  
Luciano Carazzolo, Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei, esperto nell'applicazione del riordino dei Licei  
Rosalinda Cassibba: Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Bari  
Luciano Corradini: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre  
Loredana Crestoni: Docente di Psicologia della Comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona  
Luca Curti: Professore ordinario di Letteratura italiana, Università degli Studi di Pisa  
Marco Dallari: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dip. di Psicologia e Scienze cognitive, Università degli Studi di Trento  
Franca Da Re: Esperta di metodologie didattiche, in particolare per lo sviluppo delle competenze, Dirigente Tecnico del MIUR, Veneto  
Anna Di Palma: Docente di Lingua inglese scuola primaria, formatrice PNSD e Didattica per competenze, Napoli  
Piergiuseppe Ellerani: Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università del Salento  
Ferrari Alberto: Docente di scuola secondaria di secondo grado, formatore ed esperto di didattica, Treviso  
Carlo Fiorentini: Docente di Chimica, esperto di Educazione Scientifica (scuola I e II ciclo), presidente CIDI, Firenze  
Luisanna Fiorini: Dirigente scolastica presso il Servizio provinciale di valutazione, Bolzano  
Maria Rosa Fontana: Docente di Latino e Greco e tutor coordinatore, Modena–Bologna  
Anna Maria Freschi: Docente di Pedagogia Musicale, Perugia  
Attilio Galimberti: Docente di Lingua inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo  
Ivana Gambaro: Docente di Storia e Filosofia e formatrice, Genova  
Carmen Genchi: Docente di Filosofia, Bari  
Antonio Giacobbi: Già dirigente scolastico, presidente Proteo Fare Sapere Veneto, Cadoneghe–Padova  
Enrico Grazzi: Professore associato di Lingua e Traduzione inglese, Dip. di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre  
Leo Izzo: Docente di Musica e ricercatore indipendente, Bologna  
Gisella Langè: Ispettrice tecnica di Lingua Straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricula linguistiche  
Vincenza Leone: Docente nei laboratori di didattica dell'inglese (Laurea Magistrale in Scienze della Formazione), Università Cattolica, Milano  
Giovanni Marconato: Psicologo e formatore, Venezia  
Luciano Mariani: Formatore, autore di materiali didattici, già docente a contratto di Didattica della Lingua Inglese, Università degli Studi di Milano  
Stefano Meloni: Referente per la formazione, USR Sardegna  
Michela Mengoli: Docente di Lingua e Civiltà Francese, co-referente Sezione Internazionale EsaBac, Bologna  
Cinzia Mion: Dirigente scolastica, psicologa, formatrice, Treviso  
M. Antonia Moretti: collabora a *Agenda della scuola* Tecmodid, ha partecipato ai progetti *VALeS, Valutazione e Miglioramento e ai NEV*, Treviso  
David Newbold: Ricercatore di Lingua inglese presso l'Università Ca' Foscari, Venezia  
Dario E. Nicolì: Esperto di sistemi educativi, docente inc. di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione, Università Cattolica, Brescia.  
Luisanna Paggiaro: Formatrice e responsabile LEND, Pisa  
Daniela Pavan: Docente di lettere (scuola sec.), fondatrice di Scintille.it, psicoterapeuta, docente IUSVE, Venezia  
Mario Piatti: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)  
Juliana E. Raffaghelli: Ricerca e Progettazione, eLearning & Open Education, Università degli Studi di Firenze  
Manuela Repetto: Ricercatrice INDIRE, Torino  
Arduino Salatin: Vice-presidente Invalsi, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia  
Roberta Scalone: Docente di scuola primaria, sociologa, Padova  
Caterina Scapin: Docente di scuola primaria, formatrice e tutor coordinatore a Scienze della Formazione, Università degli Studi di Verona  
Matteo Segafreddo: Compositore, d. a. c. di Teoria musicale, Analisi musicale ed Elementi di storia del concertismo, Università Ca' Foscari, Venezia  
Luciano Spada: ICT in Education Specialist, docente a contratto, Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia  
Giuseppe Tacconi: Ricercatore in Didattica Generale, Università degli Studi di Verona  
Rita Tegan: Docente di greco, consulente INDIRE per il miglioramento dei sistemi, esperta di *Media Education*, Treviso  
Alessandra Tomaselli: Docente di Lingua Tedesca, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona  
Marzia Vacchelli: Dottoranda in Letterature comparate e docente a contratto presso la FAU di Erlangen/Nürnberg, docente di Lingua tedesca, Brescia  
Andrea Varani: Formatore e docente a contratto per Progettazione e valutazione, Università degli Studi di Milano–Bicocca  
Lucy Vivaldini: Docente a contratto di lingua inglese e culture della materia presso l'Università degli Studi di Brescia.



## Direzione e Redazione



ANFIS, via S. Alessio 38 — 37129 Verona

redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti — organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

www.anfis.eu — Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

**Quote associative ANFIS:** 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor”

Causale: “Iscrizione ANFIS — 2017”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W076011170000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor” via S. Alessio, 38 Verona 37129 — Causale: “Iscrizione ANFIS 2017 — NOME COGNOME”

Per altre informazioni [www.anfis.eu](http://www.anfis.eu), al menù “Iscriviti all'ANFIS”

Disegno di copertina: Caterina Perezani

Disegni nell'impaginato: Aracne

**Informazioni per la sottoscrizione di abbonamenti:** [info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

## Prezzo

Versione digitale € 12,00.

Versione cartacea € 20,00.

Gli Articoli pubblicati in questo Periodico sono protetti dalla Legge sul diritto d'autore. L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet.

Tutti i diritti, in particolare relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale *software* a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale, è vietata.

## Criteria di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni* (ad eccezione del saggio *School evaluation in Europe: a comparative overview and recent trends*), *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* sono assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» (*double blind peer review process*) nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglierà i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato.

La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla Redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore del saggio/articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/articolo. L'elenco dei *referee* sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

- a) pubblicabile senza modifiche;
- b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
- c) da rivedere in maniera sostanziale;
- d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvederà a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

## Referee criteria

The written articles appearing in the sections *Studi e riflessioni* (except for the essay *School evaluation in Europe: a comparative overview and recent trends*), *Pratica formativa*, and *Lo Scaffale del Formatore* are subject to a double blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update.

Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

- a) publishable as it stands;
- b) publishable after making certain modifications;
- c) whole-scale revision required;
- d) reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012  
Anno 7, numero 6 — marzo 2018  
*Idee in form@zione is an international peer-reviewed journal*  
Periodicità annuale



Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVIII  
Giacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

[www.giacchinoonoratieditore.it](http://www.giacchinoonoratieditore.it)  
[info@giacchinoonoratieditore.it](mailto:info@giacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-1191-8

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2018

## Sommario



- 13 Editoriale  
*di Cristina Richieri*



### STUDI E RIFLESSIONI

- 19 La valutazione *per* le competenze: una sfida possibile  
*di Maria Renata Zanchin*
- 41 The shape of tests to come: assessing ELF or “ELF-aware” assessment?  
*di David Newbold*
- 59 Valutazione di sistema in Italia: a che punto siamo?  
*di Stefano Meloni*
- 77 School evaluation in Europe: a comparative overview and recent trends  
*di Isabelle De Coster e Peter Birch*



### PRATICA FORMATIVA

- 93 Prove di coerenza. Una riflessione sulla costruzione e valutazione delle competenze sociali nella scuola  
*di Daniela Pavan e Riccarda Viglino*
- 113 Comunicare gli errori: il *feedback* come strumento per una valutazione trasformativa  
*di Roberta Scalone, Diego Di Masi e Debora Aquario*



## LO SCAFFALE DEL FORMATORE

- 131 Il portfolio digitale nel laboratorio di inglese specializzato. Promuovere autovalutazione in ambito universitario  
*di Cristina Richieri*



## LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE

- 149 Presentazione  
*di Cristina Richieri*
- 151 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Madebook*  
*di Daniela Capobianco*
- 155 My most illuminating moment as a trainee. *Reflecting on changes in self-efficacy*  
*di Mary Herman*
- 159 My most illuminating moment as a trainee. *Should I Stay or Should I Go?*  
*di Kristen Leary*
- 163 My most illuminating moment as a trainee. *Back in the student's shoes*  
*di Sarah Traversin*



## LETTI PER VOI

- 169 L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori  
(*di Luciano Galliani ed.*) Recensione a cura di Marzia Vacchelli
- 175 Evaluating Second Language Courses  
(*di Dale Griffee e Greta Gorsuch*) Recensione a cura di Alun Phillips
- 179 PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare  
(*di Rossella D'Ugo e Ira Vannini*) Recensione a cura di Leila Son-tinger

- 183 Traducción y accesibilidad audiovisual  
(di Noa Tavalán, José Javier Ávila-Cabrera e Tomás Costal) Recensione a  
cura di Stefano Campa



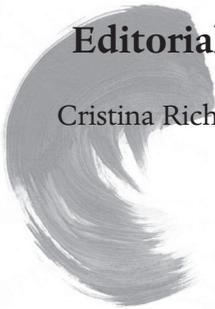
**LE TRADUZIONI**

- 189 Studio inclusivo delle religioni e visioni del mondo a scuola: *Signposts* — Linee guida del Consiglio d'Europa  
di Robert Jackson — Traduzione di Annarita Cazzola e Luisanna Paggiaro



## Editoriale

Cristina Richieri



*We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone  
Hey! Teachers! Leave them kids alone!  
All in all it's just another brick in the wall.  
All in all you're just another brick in the wall.*

PINK FLOYD, *The Wall*, 1979

*La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. La vostra "scuola dell'obbligo" ne perde per strada 462.000 l'anno. A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi (insegnanti) che li perdete e non tornate a cercarli.*

DON MILANI, *Lettera a una professoressa*, 1967

Questo numero di *Idee in Form@zione* affronta il tema della valutazione in ambito educativo con l'intenzione di individuare le sfide che oggi essa pone a più livelli e in contesti plurimi per saperle poi affrontare al meglio nella pratica professionale. Abbiamo invitato esperti del settore a riflettere su diversi aspetti, dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione di sistema, sia in ambito nazionale che europeo, nella convinzione che anche attraverso il momento della valutazione allievi, docenti e istituti scolastici possano apprendere e proseguire nella loro progressiva crescita, come individui e come comunità di professionisti. Purché il momento della valutazione non risulti meramente censorio o punitivo ma piuttosto promuova riflessività, comunichi incoraggiamento e offra prospettive di sviluppo in un contesto equo che valorizzi le capacità di singoli e gruppi. Non vogliamo, infatti, una educazione straniata dalla realtà, chiusa dietro un muro; la nostra azione educativa non sarà «another brick in the wall». Anzi, il nostro intento è proprio l'esatto opposto, quello di accompagnare ciascuno nella conoscenza di sé, del mondo e del ruolo che ognuno può esercitarvi per il bene proprio e della collettività. Per questo motivo non possiamo lasciare nessuno indietro perché, come scriveva Don Milani, se la scuola si perde gli "ultimi" e non torna indietro a cercarli, non assolve il suo ruolo primario di promuovere l'uguaglianza delle opportunità educative per i diversi studenti.

Ma cosa significa tornare indietro a cercare chi sembra perdersi e non riuscire a corrispondere alle aspettative? Significa, indubbiamente, co-

minciare col riconoscere ciò che sa fare con ciò che sa per poi sostenere lo sviluppo delle sue competenze passando attraverso un susseguirsi di tappe–traguardo. Ci soccorre in questa operazione la valutazione *per* le competenze con il ricorso alle rubriche — condivise o, meglio ancora, elaborate dagli stessi studenti coinvolti attivamente nel processo valutativo. Questi temi costituiscono il fulcro del saggio di Maria Renata Zanchin, il primo nella sezione *Studi e riflessioni*, che ci propone considerazioni e tracce per pratiche valutative a partire da alcune interviste a operatori del settore educativo.

David Newbold affronta un altro tema di scottante attualità, cioè le ripercussioni che la diffusione della lingua inglese come lingua franca in Paesi non anglofoni (ELF) sta inevitabilmente producendo anche in ambito valutativo, come per esempio nella predisposizione delle prove per la certificazione internazionale di lingua inglese sperimentata presso l'Università Ca'Foscari di Venezia nel tentativo di costruire un modello di test più sensibile alle peculiarità dell'attuale uso dell'inglese, forse meno rispondente al modello del parlante nativo, ma sicuramente più orientato verso la comunicazione efficace. Le implicazioni di questo approccio alla valutazione, più pertinente al modo in cui l'inglese viene usato oggi in Europa e nel mondo, gioca a favore di quegli allievi poco attenti al rispetto delle caratteristiche formali della lingua ma capaci di raggiungere comunque i loro intenti comunicativi.

Nel saggio di Stefano Meloni si indaga la questione della valutazione di sistema in Italia a quattro anni dalla emanazione del *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*: viene ricostruito il quadro normativo e di indirizzo definito dal legislatore in merito ai processi valutativi interni ed esterni alle scuole, vi si discute la coerenza delle norme vigenti e il loro impatto sulla comunità scolastica. La proposta di un percorso volto a consolidare l'impianto normativo e procedurale orientato al miglioramento di processi ed esiti evidenzia la necessità di sinergia tra gli enti preposti alla valutazione di sistema finalizzata a vincere la sfida culturale che essa porta con sé, partita ben più delicata della banale realizzazione di una pratica operativa.

L'accostamento del saggio di Meloni e quello di Isabelle Coster e Peter Birch mette in luce l'assonanza delle pratiche di valutazione di sistema in ambito nazionale ed europeo nonostante il fatto che i dati commentati da Coster e Birch risalgano all'anno scolastico 2013–2014 (dati pubblicati nel rapporto Eurydice 2015) e che, inevitabilmente, non possono includere gli sviluppi in materia nel contesto italiano. Rispetto agli anni 2013–2014, infatti, la situazione nel nostro Paese è notevolmente mutata: il RAV (rap-

porto di autovalutazione), che fornisce — attraverso autoanalisi basata su indicatori — una rappresentazione della qualità del servizio scolastico, è stato compilato per la prima volta dalle scuole nell'anno scolastico 2014/15 e dal dicembre 2015 i genitori italiani possono consultarlo all'interno del sito *Scuola in chiaro* (<http://www.miur.gov.it/scuola-in-chiaro>) per effettuare una scelta consapevole della scuola.

La seconda sezione della nostra rivista, *Pratica formativa*, include due saggi.

Daniela Pavan e Riccarda Viglino ci propongono una riflessione sulla costruzione e valutazione delle competenze sociali nella scuola attraverso il ricorso a griglie e rubriche — anche elaborate dagli stessi allievi — utilizzate in processi autovalutativi. Risulta evidente la trasformazione in atto che prende le distanze dalla “fotografia” di una situazione — tipica del tradizionale voto in condotta — per prediligere, invece, il coinvolgimento diretto dell'allievo nella propria crescita orientata verso la cittadinanza attiva e consapevole.

Il secondo saggio, di Scalone, Di Masi e Aquario, ci parla del valore del *feedback* come strumento per la valutazione trasformativa. Viene presentata l'esperienza in una scuola primaria finalizzata alla consapevolezza da parte dei bambini degli errori ortografici compiuti in lingua italiana: un'attività apparentemente tradizionale e statica (il dettato) viene riproposta in forma strategica, autovalutativa e metacognitiva, capace di trasformare i processi e incidere sui risultati grazie al coinvolgimento attivo dei bambini. Non si sottovaluti il fatto che la modalità adottata per promuovere la consapevolezza dei propri errori implica un clima d'aula sereno e aperto che l'insegnante ha cura di predisporre affinché la condivisione degli errori *in plenum* sia parte di un progetto di miglioramento collettivo in una classe vissuta come comunità.

Il tema della autovalutazione è ripreso nel nostro saggio in cui si illustra l'utilizzo di un portfolio digitale in ambito universitario con l'intento di promuovere anche nei percorsi accademici la valutazione formativa finalizzata alla individuazione di personali strategie di recupero e al mantenimento di una vivace motivazione all'impegno. Più applicativi possono essere efficacemente utilizzati per la predisposizione di portfolio digitali. La questione rilevante riguarda, piuttosto, l'attivazione dei processi autovalutativi che essi riescono ad innescare. Per questo se ne raccomanda l'uso a qualsiasi livello scolastico, *mutatis mutandis*, e nella formazione dei docenti, qualunque sia l'area disciplinare cui facciano riferimento, tenuto conto che la condivisione degli elaborati — che un portfolio digitale consente di realizzare — promuove una fruttuosa autoformazione di reciprocità.

La sezione *La voce dei docenti in formazione* include quattro elaborati, uno di questi al termine di un corso di formazione in servizio (Daniela Capobianco), gli altri tre al termine di percorsi di formazione iniziale (Mary Herman, Kristen Leary, Sarah Traversin). La scelta di includere quest'anno, accanto alle riflessioni di giovani insegnanti all'inizio della loro carriera, anche quelle di un docente più esperto testimonia la nostra convinzione di quanto il perseguimento della crescita professionale nell'arco dell'intera vita sia non solo utile ma necessario.

Le recensioni che proponiamo riguardano per lo più volumi sul tema messo a fuoco in questo numero: si tratta de *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* di Luciano Galliani (recensione di Marzia Vacchelli), *Evaluating Second Language Courses* di Dale Griffie e Greta Gorsuch (recensione di Alun Phillips), *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare* di Rossella D'Ugo e Ira Vannini (recensione di Leila Sontinger) e *Traducción y accesibilidad audiovisual* di Noa Tavalan, José Javier Avila-Cabrera e Tomás Costal (recensione di Stefano Campa).

Infine, questo numero di *Idee in Form@zione* include una nuova sezione intitolata *Le traduzioni* che abbiamo il piacere di inaugurare con la traduzione, eseguita da Annarita Cazzola e Luisanna Paggiaro, del saggio di Robert Jackson *Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: Signposts from the Council of Europe* recentemente pubblicato dal Consiglio d'Europa (2016). Il privilegio di poter includere in questo numero la traduzione italiana del saggio di uno dei massimi esperti nel campo dell'insegnamento non confessionale delle religioni e delle visioni del mondo e il loro ruolo nell'educazione interculturale si accompagna alla nostra consapevolezza che una maggiore diffusione del dibattito intorno a questi temi può contribuire ad accrescere il senso di responsabilità di ogni insegnante e il suo impegno affinché ogni sua azione educativa rappresenti un passo in avanti verso la costruzione di un mondo migliore.



Studi  
e riflessioni



# La valutazione *per* le competenze

Una sfida possibile

Maria Renata Zanchin



The Times They Are a-Changin'  
BOB DYLAN, 1964

*Stanno cambiando le pratiche valutative scolastiche nel nostro Paese? Il bisogno di strumenti diversi è tangibile, stimolato dal processo di innovazione dei curricula scolastici e da nuove norme sulla valutazione e sulla certificazione delle competenze, ma al tempo stesso esso è rallentato da timori e da alcuni elementi di discontinuità della normativa stessa. A partire da interviste proposte a testimoni del mondo della scuola, il contributo esamina le caratteristiche e le problematiche della valutazione mirata a promuovere le competenze degli studenti prima ancora che a valutarne gli esiti. Viene sostenuto l'uso delle rubriche valutative, considerandone i punti di forza e di criticità, con indicazioni per la loro costruzione e condivisione tra insegnanti e allievi. Infine, vi si affronta la questione della necessaria coerenza tra modalità e strumenti di valutazione in corso d'anno e modalità di valutazione all'esame di Stato.*

**PAROLE CHIAVE:** valutazione per le competenze, approccio student-centered, rubrica, griglia/check-list, esami.

*Are school assessment methods changing in our country? There is a tangible need for different assessment tools, a need driven by the process of innovation in school curricula and new norms for assessment and the certification of competences but at the same time slowed down by fears and certain elements of discontinuity in the legislation itself. Based on interviews with protagonists in the school system, this article looks at the features and problematic issues related to assessment aimed at promoting student competences even before the outcomes are assessed. A case is made for the use of assessment rubrics considering their strengths and weaknesses, together with indications for their creation and sharing among teachers and students. Finally, the article deals with the question of the need for coherence between methods and tools for assessment used during the school year and those contained in the end-of-year state exam.*

**KEYWORDS:** assessment of competences, student-centred approach, rubric, grid/check-list, exams.

## 1. Introduzione

Stanno cambiando le pratiche valutative scolastiche nel nostro Paese negli ultimi anni? Secondo quale prospettiva? Non è facile ricostruire un quadro complessivo, ma è utile un'analisi dello *stato dell'arte*, per individuare i punti di forza e di debolezza di questo processo.

È indubbiamente in atto un ampio movimento di innovazione dei curricula scolastici finalizzato a costruire ambienti di apprendimento *centrati sullo studente* per promuoverne le *competenze* personali. Esso riguarda, a velocità diverse, la teoria e la ricerca didattica, le buone pratiche, la formazione del personale, la normativa.

Oggi si sta diffondendo nella scuola italiana l'idea che «le competenze [...] non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze



in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse e che questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata)» (Nicoli, 2013, p. 185). Analogamente, è più diffusa la consapevolezza che, per valutarle, occorre adottare criteri e strumenti adeguati, capaci di rilevare ciò che uno studente «sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 1993, in Comoglio, 2002, p. 95) e di coglierne i processi correlati. Esercitazioni, interrogazioni, compiti in classe tradizionali, test a risposta chiusa evidenziano i loro limiti; si diffondono pratiche inerenti i cosiddetti *compiti di realtà* (definiti anche con aggettivazioni diverse: *autentici, significativi, in situazione...*). Essi richiedono agli studenti l'attivazione di *competenze chiave* e *transdisciplinari*, definite anche *soft skills*<sup>1</sup> oltre che l'uso di *abilità* e *conoscenze* disciplinari (e/o di indirizzo alla scuola secondaria di secondo grado tecnica e professionale) per affrontare problemi concreti, reali o verosimili. Questa tipologia di compiti si è andata diffondendo nella scuola stimolata anche dalla sperimentazione della certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, di recente conclusasi con l'emanazione dei modelli nazionali (D.M. 742/2017), e nel primo biennio del secondo ciclo di istruzione (D.M. 9/2010).

Se — indubbiamente — il voto evidenzia i suoi limiti per la valutazione delle competenze, anche per la valutazione disciplinare riceve critiche da più fronti in quanto strumento limitato e semplicistico, seppure apparentemente chiaro ed oggettivo. Nonostante nell'*iter* della delega della Legge 107/2015 ne sembrasse imminente nel primo ciclo la sostituzione con le lettere, esso permane tuttora come strumento della valutazione sommativa sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione.

Si rendono necessari altri strumenti a supporto di una valutazione *per* l'apprendimento (Broadfoot, Weeden, & Winter, 2009), che ne accompagnino i processi, assumendo una valenza formativa sia dal punto di vista dell'insegnante (revisione e autovalutazione dell'insegnamento in base agli esiti via via rilevati) che degli allievi stessi (coinvolgimento attivo nei risultati attesi, revisione e autovalutazione). Il cambiamento in atto risponde a una duplice valenza:

<sup>1</sup> «Intese come l'insieme di "qualità professionali di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali, atteggiamenti", diventano oggi il vero valore aggiunto che lo stesso possa esprimere nel contesto lavorativo» (ManpowerGroup, 2014, p. 2). L'uso del termine *soft skills* è maggiormente diffuso in ambito aziendale e universitario, ma si va diffondendo anche nella scuola. Un interessante confronto tra *competenze chiave* e *soft skills* in quanto componenti di uno stesso approccio è stato svolto da Ferrari (2017, pp. 131–136).

- i bisogni di chi apprende di costruire e co-costruire il proprio apprendimento, essere al centro del processo assumendo un ruolo attivo per maturare apprendimenti più significativi e profondi;
- i bisogni di una società postindustriale nella quale «riveste sempre maggiore importanza l'aspetto *immateriale* del lavoro, non tanto legato allo svolgimento della mansione specifica [...] quanto ad altri fattori, come le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori aziendali» (Da Re, 2017, p. 5).

I nuovi approcci didattici — se ben interpretati — danno centralità allo studente per la promozione di apprendimenti più significativi e durevoli di quelli garantiti dalla antica consolidata triade *lezione–esercitazione–interrogazione*, superandola a favore di un *ambiente di apprendimento* più vario nei metodi e nei linguaggi, nel quale le attività laboratoriali e il coinvolgimento degli studenti in compiti autentici diventano centrali e la vecchia lezione dell'insegnante cambia di segno, ricollocandosi e riducendo la sua importanza.

Questa maggiore centralità del soggetto dell'apprendimento riguarda anche la valutazione (Andrade, Huff, & Brooke, 2012), perché la persona abituata a valutare le esperienze in cui è coinvolta, ad autovalutarsi, a covalutare nei gruppi di lavoro acquisisce maggiore consapevolezza, apprendimenti più profondi e durevoli, competenze personali da spendere e migliorare nella vita. Le ricerche più recenti evidenziano che parlare del proprio apprendimento come di un oggetto visibile e descrivibile migliora processi e risultati: il coinvolgimento degli studenti negli obiettivi di apprendimento è un forte elemento di motivazione (Hattie, 2016), «prove di valutazione proposte prima di iniziare un percorso didattico possono essere preziosi strumenti di attivazione cognitiva» (Trincherò, 2017, p. 1) e l'*apprendere autovalutandosi* è una strategia favorevole a tale attivazione (ivi, pp. 4–5).

Appare sempre più chiaro, dunque, che la valutazione non è un atto sommativo finale, ma una componente interna che precede e accompagna il processo di apprendimento–insegnamento. Processo essa stessa, garantisce informazioni agli studenti sul loro apprendimento (*feedback*) e ne sostiene la motivazione al miglioramento. Anzi, nella logica della progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004a) che caratterizza il curriculum per competenze, la valutazione si attiva nel momento iniziale, quando si individuano le competenze da far raggiungere agli studenti e se ne definiscono le evidenze di accettabilità, insieme agli ambienti di apprendimento adeguati a mobilitarle e renderle osservabili.

Anche la normativa sottolinea il ruolo di supporto che la valutazione ha rispetto agli apprendimenti e stimola così il dibattito e la considerazione (o riconsiderazione) di strumenti valutativi come le rubriche, che già la ricerca piscopedagogica aveva prospettato e delle quali si era vista una prima introduzione nella scuola italiana attraverso alcune buone pratiche. La decretazione tra primo e secondo ciclo di istruzione mostra, però, anche aspetti di discontinuità che sarebbe utile superare per lo sviluppo verticale del processo valutativo: in sintesi, se si parla di griglie per l'esame di Stato per il secondo ciclo di istruzione varrebbe la pena parlarne anche per l'esame di Stato del primo ciclo; se si parla di collegare i voti a descrittori dei processi attraverso rubriche per il primo ciclo varrebbe la pena parlarne anche per il secondo ciclo.

Il D.lgs. 62 del 13 aprile 2017, attuativo della delega contenuta nella Legge 13 luglio 2015, n. 107 (art. 1 commi 180 e 181/i), rappresenta oggi la norma di riferimento in campo valutativo e certificativo per il primo ciclo di istruzione e per gli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo. Per il primo ciclo esso è già stato seguito dal D.M. 741/2017 sugli esami conclusivi e dal D.M. 742/2017 e Allegati, sulla certificazione delle competenze, mentre per il secondo ciclo si è in attesa del decreto sull'esame di Stato. Per entrambi i gradi di scuola il D.lgs. 62/2017 definisce l'oggetto e la finalità della valutazione e della certificazione (art.1, c.1):

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne 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.

Queste parole sembrano richiamare i principi già espressi dal D.P.R. 122/2009 (Regolamento sulla valutazione) ma la prospettiva non è la medesima, perché allora si reintroduceva il voto come strumento unico, mentre il D.lgs. 62/2017 annuncia — e in parte già introduce — strumenti concreti con i quali sostenere i processi valutativi e parla di una maggiore trasparenza nella comunicazione con le famiglie, ridimensionando, di fatto, il valore del voto.

Interessante una innovazione per entrambi i gradi di scuola relativa alla valutazione del comportamento: questa va riferita allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, in collegamento allo *Statuto delle studentesse e degli studenti*, al *Patto educativo di corresponsabilità* e ai regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche (art. 3); va formulata nel primo

ciclo attraverso un giudizio sintetico (D.lgs. 62/2017 art. 2, c. 5) mentre per il secondo ciclo continua a essere formulata con il voto (*ibidem*, art.13, c. 2d).

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, il D.lgs. 62/2017 dà indicazioni per il primo ciclo di istruzione, non fa proposte, invece, per il secondo ciclo di istruzione. Per il primo ciclo, nonostante — come dicevamo — nell'*iter* legislativo sembrasse imminente la sostituzione del voto con le lettere, il decreto mantiene una valutazione espressa con votazioni in decimi, ma precisa che «La valutazione è integrata dalla descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto» (art. 2, c. 3). In particolare, la nota MIUR 1865 del 13 ottobre 2017 di accompagnamento del D.M. 741/2017 sugli esami di Stato del primo ciclo e del D.M. 742/2017 sulla certificazione delle competenze, indica:

[...] considerata la funzione formativa di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo, il collegio docenti esplicita la corrispondenza tra le votazioni in decimi e i diversi livelli di apprendimento (ad esempio definendo descrittori, *rubriche* di valutazione, ecc.).

Per quanto riguarda gli esami di Stato del secondo ciclo, il D.lgs. 62/2017 sopra citato prospetta, allo scopo di uniformare i criteri delle commissioni d'esame, l'uso di *griglie* di valutazione per l'attribuzione dei punteggi, *griglie* che consentano di rilevare le abilità e le conoscenze acquisite dai candidati e le competenze nell'impiego dei contenuti disciplinari (art.17, c. 6) e ne rimanda la definizione ad un successivo decreto.

Come abbiamo evidenziato con il corsivo, la normativa usa, per indicare strumenti utili a esplicitare la corrispondenza tra le votazioni in decimi e i diversi livelli di apprendimento al primo ciclo di istruzione, il termine *rubriche* mentre usa, per indicare strumenti con cui uniformare i criteri delle commissioni d'esame al secondo ciclo di istruzione, il termine *griglie di valutazione*. Questo contributo chiarirà al paragrafo 4 il significato specifico dei due termini e la possibilità di un loro uso complementare.

Considerata la complessità della problematica, ci è sembrato stimolante svolgere la nostra riflessione a partire dal confronto diretto con alcuni operatori del settore, attraverso delle interviste: le interessanti questioni e le proposte concrete emerse hanno offerto un forte stimolo alla stesura di questo contributo ed hanno, insieme, aperto nuove ipotesi di ricerca che riprenderemo nelle conclusioni.



## 2. Le pratiche di valutazione delle competenze nella scuola italiana: alcune testimonianze

Non è facile, come dicevamo, ricostruire un quadro d'insieme, che richiederebbe una indagine ampia, complessa e rivolta ad un campione statisticamente significativo. Il nostro scopo era, d'altra parte, raccogliere spunti per una riflessione. Per questo abbiamo intervistato un numero limitato di testimoni: il presidente dell'Associazione ANFIS, sei insegnanti e tre dirigenti scolastici di gradi diversi di scuola (primaria, secondaria di primo e di secondo grado di diverse aree della nostra penisola: sud, centro e nord), di Istituti che si sono impegnati nell'innovazione didattica e/o valutativa attraverso iniziative di formazione declinate in ricerca-azione, anche in rete<sup>2</sup>.

Le prime domande dell'intervista indagavano il grado di sviluppo e diffusione nella scuola italiana della valutazione delle competenze dal punto di vista del docente (capacità di rilevare ciò che uno studente sa fare con ciò che ha imparato) e dello studente (spazio dato allo studente/studentessa per valutare l'esperienza di apprendimento e per autovalutarsi).

Il presidente dell'Associazione ANFIS, Riccardo Scaglioni, dal suo osservatorio sul territorio nazionale, rileva che vi sono stati alcuni passi avanti nella diffusione della valutazione delle competenze da parte dei docenti, seppur limitati a situazioni avanzate; minore sembra essere lo spazio concesso allo studente per esprimere il suo punto di vista sull'apprendimento e per autovalutarsi.

I sei docenti intervistati (che si sono impegnati in percorsi di formazione e ricerca-azione in questo ambito) dichiarano di fare uso di rubriche descrittive e griglie di osservazione. I contesti in cui le utilizzano sono rappresentati da *compiti autentici/in situazione*, Unità di Apprendimento, in un caso anche *Learning Stories* collegate al progetto *Avanguardie Educative*<sup>3</sup>. Poiché nei compiti autentici è necessario il lavoro in *team*, alcuni di loro precisano di utilizzare una rubrica che descrive gli atteggiamenti dei ragazzi in situazioni quali il confronto tra pari, la collaborazione nel risolvere problemi, l'assunzione di responsabilità come membri di un gruppo e una *griglia/check-list* che analizza specifici comportamenti/atteggiamenti per poterli osservare meglio e per rilevarne la frequenza. La rubrica e le

2 Si ringraziano il presidente dell'Associazione ANFIS Riccardo Scaglioni e i dirigenti e i docenti intervistati dei seguenti Istituti: Istituto Comprensivo Statale Amanzio Ranucci Alfieri di Marano, Napoli; Istituto Tecnico Commerciale Vitale Giordano di Bitonto, Bari; Istituto Comprensivo Statale di Assisi 2, Perugia; Istituto Comprensivo Statale di Saonara, Padova, IIS Volterra Elia di Ancona; Liceo Paleocapa di Rovigo.

3 «Le *Avanguardie educative* sono un movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola», <http://www.indire.it/apfondimento/avanguardie-educative/> (consultazione del 08/12/2017).

griglie, in alcuni casi, vengono destinate non solo al singolo che lavora nel gruppo ma anche al gruppo inteso come organismo. In più di un caso la rubrica viene definita già nel momento della progettazione del compito di realtà/dell'Unità di Apprendimento. Nella scuola secondaria di secondo grado rubriche e griglie vengono utilizzate anche nell'alternanza scuola lavoro. I dirigenti, dal canto loro, rilevano un progressivo diffondersi di tali strumenti, anche se il passaggio ad una didattica centrata sullo studente non sembra facile.

Emerge anche nell'esperienza di questi testimoni un maggiore progresso nell'uso degli strumenti valutativi delle competenze da parte del docente rispetto alla capacità/possibilità di dare spazio all'allievo nella valutazione. I docenti intervistati, comunque, invitano gli studenti a parlare della loro esperienza di apprendimento, a valutare le situazioni e ad autovalutarsi: gli strumenti più utilizzati per questo secondo scopo appaiono l'autobiografia cognitiva e la relazione finale individuale dello studente, seguite dalla conversazione in classe mediata dal docente su processi e prodotti e dai questionari di autopercezione. Vi è un uso più limitato, da parte dello studente, del diario di bordo *in itinere* e della rubrica utilizzata in prima persona per monitorare il proprio lavoro. Interessanti i punti di forza rilevati: rubriche e griglie, ma ancor prima i contesti di realtà in cui vengono utilizzate, consentono di osservare con una certa regolarità il comportamento agito dai ragazzi in situazioni di apprendimento, rendendo disponibili *evidenze* su cui basare la certificazione delle competenze e, soprattutto, di focalizzare la varietà di aspetti del loro profilo, di rivelarne addirittura alcuni che, altrimenti, rimarrebbero celati. Viene sottolineato un incremento della possibilità di rompere il circolo vizioso del *non so* oppure *non mi interessa il tuo giudizio tanto tutti pensate che valgo poco*. Dato comune a tutte le risposte: il valore attribuito al condividere a priori cosa si voglia realmente osservare in base a parametri valutativi che limitino la soggettività e l'autoreferenzialità.

Altri elementi propulsivi del nuovo approccio alla valutazione vengono individuati nel passaggio dal programma alla progettazione per competenze, nella costruzione del curriculum verticale partendo dal profilo dello studente, nel privilegiare le situazioni di apprendimento rispetto alla trasmissione di contenuti.

Tra i punti di criticità emergono il carico di lavoro e la fatica dei docenti nella elaborazione di griglie/rubriche e nella compartecipazione di criteri valutativi con gli allievi, i tempi necessari per l'osservazione, il perfezionismo valutativo e la scarsa flessibilità di molti docenti, il non semplice raccordo tra la valutazione delle competenze (certificazione) e quella delle prove tradizionali (voto).

Un ruolo di rilievo nei passi avanti o, viceversa, nel mancato/parziale sviluppo dell'innovazione in ambito valutativo viene attribuito alla formazione, non genericamente intesa. Il presidente ANFIS sottolinea che, a livello nazionale, sono stati attivati diverse iniziative di formazione e progetti, ma solo in rarissimi casi ci si fa carico — nei processi di formazione dei docenti — di accompagnare, rilevare, monitorare, valutare ed, eventualmente, riposizionare il cambiamento nella didattica. In particolare, focalizza la necessità che la formazione promuova la maturazione di competenze professionali specifiche sulle dimensioni dell'apprendimento da prendere in considerazione per valutare. Anche dirigenti e docenti sottolineano l'utilità della formazione intesa come sperimentazione di Unità di Apprendimento sul campo, che *faccia toccare con mano*. Dalle interviste emerge che all'Esame di Stato, sia nel primo che nel secondo grado, è diffuso l'uso di griglie e rubriche tanto nelle prove scritte quanto alla prova orale. Il presidente ANFIS sottolinea la differenza dalla didattica quotidiana, nella quale questi strumenti di valutazione non sarebbero abituali.

Quali sono le caratteristiche che dovrebbero assumere da ora in poi rubriche e griglie considerato che il D.lgs. 62/2017 ha modificato gli esami di Stato del secondo ciclo e in particolare la seconda prova<sup>4</sup>? Alcuni intervistati pensano che la griglia di valutazione della seconda prova debba configurarsi come una rubrica nel senso appropriato del termine su poche, ben definite dimensioni (indicatori) da valutare, articolate con chiarezza in quattro livelli collegati ad evidenze; essa, inoltre, deve essere coerente con la tipologia di verifica, deve indicare chiaramente il livello della sufficienza e deve consentire, possibilmente, anche l'apprezzamento delle eccellenze.

Quale la fonte della loro erogazione? Il presidente ANFIS precisa che dovrebbero prima essere testate da un *panel* competente di docenti abituati a elaborare e usare questi strumenti. Uno dei docenti intervistati cita le griglie di valutazione della seconda prova di matematica per i Licei Scientifici proposte dal MIUR nel sito *Commissione web* con gli indicatori descritti in quattro livelli, griglie delle quali si parlerà più avanti.



### 3. L'uso delle rubriche nella valutazione *per le competenze*

Nelle risposte degli intervistati colpisce l'apprezzamento rivolto alle rubriche in quanto, richiedendo attenzione a più dimensioni dell'apprendimen-

<sup>4</sup> L'intervista non ha affrontato l'argomento delle prove d'esame finale del primo ciclo perché il D.lgs. 62/2017 non dà indicazioni su eventuali griglie/rubriche valutative.

to, consentono di focalizzare una varietà di aspetti del profilo degli studenti e di rivelarne addirittura alcuni che altrimenti rimarrebbero celati, come riportavamo nel paragrafo precedente. Un'attenzione rivolta, dunque, alla personalizzazione degli apprendimenti e alla valorizzazione dei punti di forza di chi apprende, non tanto al riconoscimento dei punti di debolezza come nella valutazione *tradizionale*. Questa riflessione ci consente di entrare nel cuore del discorso riprendendo la linea dichiarata in introduzione e cioè che il cambiamento riguarda, prima ancora degli strumenti valutativi e, insieme ad essi, gli ambienti di apprendimento, il clima d'aula e un nuovo posizionamento del ruolo di insegnanti e allievi in una classe considerata come comunità, nella quale si lavora insieme per migliorare gli apprendimenti.

Secondo Andrade, Huff e Brooke (2012), la valutazione nell'approccio *student-centered* pone particolare attenzione al personalizzare l'educazione in risposta ai bisogni e agli interessi degli studenti nel contesto sociale di apprendimento. In questa prospettiva Andrade (2005, p. 27) aveva già parlato di *instructional rubrics*, cioè di rubriche che risultino informative, capaci di fornire *feedback* a docenti e allievi per migliorare gli apprendimenti:

At the most basic level, then, a rubric lists criteria and level of quality. What makes a rubric an instructional rubric? The ways in which it is used in the classroom. A rubric used exclusively by a teacher to assign grades is a scoring rubric. A rubric which is cocreated by students; handed out; used to facilitate peer assessment, self-assessment, and teacher feedback; and only then used to assign grades is an instructional rubric. It is not about evaluation any more; it is about teaching<sup>5</sup>.

Il valore formativo e inclusivo della rubrica viene messo in rilievo da Da Re (2016, p. 101):

La connotazione positiva della rubrica di competenza permette di dare sempre credito alle persone su cosa abbiano imparato e acquisito — anche se è poco — prefigurando anche la possibilità di progredire verso nuovi apprendimenti. È una visione proattiva e positiva dell'apprendimento, che assume connotati rivoluzionari rispetto alle pratiche correnti di comunicazione della valutazione ancora piuttosto diffuse, nelle quali si dice più spesso che cosa (lo studente) non sa ancora fare piuttosto che quello che ha acquisito.

Per Ellerani il processo di *feedback* attraverso la rubrica sostiene la comprensione profonda da parte degli studenti e, al tempo stesso, la loro motivazione (2013, p. 183):

<sup>5</sup> «Come caratteristica di base, quindi, una rubrica elenca i criteri e i livelli di qualità. Cosa fa di una rubrica una rubrica informativa? I modi in cui è usata in classe. Una rubrica utilizzata esclusivamente da un insegnante per assegnare i livelli è una rubrica di livello. Una rubrica che viene co-creata dagli studenti, distribuita, utilizzata per facilitare la valutazione tra pari, l'autovalutazione e il *feedback* degli insegnanti, e solo in seguito utilizzata per assegnare i livelli è una rubrica informativa. Non riguarda più la valutazione; riguarda l'insegnamento» (traduzione nostra).

[...] le rubriche possono rappresentare uno strumento assai significativo per migliorare gli apprendimenti e orientare le attività scolastiche verso la cosiddetta “comprensione profonda” [...]. Nel favorire un *feedback* continuo, arricchiscono la professionalità docente e la motivazione degli allievi, fornendo un valido contributo alla comunicazione della scuola non solo con le famiglie, ma anche rispetto al contesto sociale, culturale ed economico.

La riflessione sulla tipologia e sull'uso dei nuovi strumenti valutativi non può che svilupparsi in queste direzioni: potremmo, infatti, discutere della rubrica tecnicamente più perfetta nel descrivere e graduare i processi di apprendimento o le qualità di un prodotto, ma senza tali premesse<sup>6</sup> si tratterebbe di formalismo didattico. Esaminiamone, dunque, le caratteristiche e le modalità d'uso più efficaci.

La rubrica è uno strumento descrittivo dei *risultati attesi* di un processo di apprendimento<sup>7</sup>, dei quali mette in evidenza aspetti rilevanti che possono riguardare tanto il modo di realizzarli (valutazione di processo) quanto i prodotti che ne derivano (valutazione di prodotto). Si tratta di una tabella a due entrate il cui ingrediente principale è rappresentato da *criteri* di osservazione e valutazione ancorati alla situazione di esperienza che consente alla competenza di *evidenziarsi*. Per questo tali criteri spesso vengono chiamati *evidenze*, anche se nei diversi modelli di rubrica possono assumere altre denominazioni, per esempio essere chiamati *indicatori*. Tali *criteri* (o *evidenze*, o *indicatori*) vengono sgranati in livelli/ gradi collegati a descrittori. Attraverso la rubrica si può condividere a priori, tra più portatori di interesse dell'atto educativo, cosa vale la pena realmente osservare: un bisogno di chiarezza e trasparenza che è emerso fortemente dalle interviste. Utilizzata nel modo giusto, prima che alla valutazione essa serve a guidare la progettazione didattica e soprattutto a coinvolgere l'allievo, come indicato nella Tavola 1. Diventa così una *instructional rubric* (Andrade, 2005) o una *understanding rubric* (Goodrich, 1997), utile a migliorare l'apprendimento.

Il linguaggio delle rubriche e delle conversazioni tra insegnanti e studenti è opportuno sia neutro/positivo, non per ossequio al *politically correct*, bensì per i principi del pensiero assertivo: si scelgono le parole che chiariscono cosa fare per progredire verso i livelli superiori e incoraggiano ad andare avanti. Per esempio, si evitano il *solo se* e il *non fa*. Le rubriche descrivono sempre una situazione in evoluzione e mai vanno usate in sen-

6 Nel tracciare queste righe abbiamo presenti le critiche rivolte ad una sorta di “neo-burocrazia”, che porterebbe ad un incremento del numero di “carte” senza sostanziali cambiamenti e al solo scopo di rispondere a richieste ministeriali. Non trascuriamo il rischio ma ribadiamo che tutto dipende dalle reali innovazioni dell'ambiente di apprendimento e della capacità di gestire in cooperazione set di strumenti vivi e utili in contesto, aggiornabili anche con il contributo degli studenti.

7 E anche di un processo lavorativo/produuttivo, di cui però non ci occuperemo in questo contributo.

so predittivo, soprattutto dove sia stato necessario utilizzare, comunque, qualche termine negativo. Attraverso l'uso concreto in situazione, è auspicabile perfezionare le rubriche costruite, anche con il coinvolgimento degli studenti, o costruirle con gli allievi, magari a partire dalla discussione dei loro compiti. Per esperienza di chi scrive, i ragazzi sono interessati e precisi nell'esplorare i loro lavori cercando criteri per valutarli, soprattutto quando c'è bisogno di decidere insieme i requisiti di un elaborato da inviare a un concorso.

Tavola 1. Il ruolo assunto dai docenti e dagli studenti nella valutazione per gli apprendimenti.

I docenti	Gli studenti
Definiscono insieme le competenze attese. Coinvolgono gli allievi in compiti autentici che richiedono soluzione di problemi e realizzazione di prodotti. Esplicitano in che modo valuteranno. Li invitano a usare/costruire rubriche.	Comprendono quali sono le competenze da raggiungere. Sono responsabilmente coinvolti nei problemi da risolvere, nei compiti autentici da affrontare e nei prodotti da realizzare. Capiscono come verranno valutati. Usano/costruiscono rubriche.
Osservano in situazione i comportamenti competenti, attraverso le rubriche e griglie/ <i>check-list</i> , restituiscono <i>feedback</i> agli studenti, li guidano all'auto-osservazione / auto-valutazione. Sono attenti ai <i>feedback</i> che ricevono dagli studenti e su questa base orientano il loro insegnamento.	Si auto-osservano e co-osservano, utilizzando le rubriche o griglie/ <i>check-list</i> . Recepiscono i <i>feedback</i> di insegnanti/dei compagni e i propri <i>feedback</i> interiori e su questa base individuano possibili strategie di miglioramento.
Stimolano la ricostruzione dell'esperienza attraverso la conversazione, l'autobiografia cognitiva/la relazione finale. Favoriscono il confronto tra la propria valutazione e l'autovalutazione degli studenti.	Ricostruiscono l'esperienza attraverso la conversazione, l'autobiografia cognitiva/la relazione finale. Confrontano la propria autovalutazione con quella dell'insegnante.
Raccolgono i dati valutativi.	Costruiscono il loro portfolio o comunque raccolgono la documentazione dei loro prodotti.

La rubrica è uno strumento qualitativo e descrittivo. Non si contrappone agli strumenti quantitativi ed è indispensabile per la valutazione delle competenze in compiti autentici, quando gli allievi debbano risolvere un problema o realizzare un prodotto per destinatari veri o verosimili mobilitando e integrando risorse interne ed esterne e mettendo in atto processi complessi che un test a domande chiuse non potrebbe cogliere.



#### 4. Rubriche e griglie/ *check-list*

Da una rubrica descrittiva si può, però, ricavare una griglia/ *check-list* che consente di osservare meglio e di rilevare la frequenza di specifici comportamenti/abilità contenuti nei descrittori della rubrica. Riportiamo nella tavola seguente (Tavola 2) un esempio di rubrica per il primo ciclo di istruzione collegata alle competenze chiave *Consapevolezza ed espressione culturale — identità storica e Imparare a imparare* e un esempio di griglia/ *check-list* (Tavola 3). La rubrica sottostante declina su quattro livelli le tre seguenti evidenze valutative: n. 54 Ricava informazioni da varie fonti; n. 55 Organizza le informazioni (ordina, confronta, collega); n. 77<sup>8</sup> Sa utilizzare le fonti (reperisce, riproduce, legge, confronta).

Tavola 2. Esempio di rubrica<sup>9</sup> delle competenze *Imparare a imparare e Consapevolezza ed espressione culturale — identità storica*.

Evidenza	Livello iniziale	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Sa utilizzare le tracce/ fonti (reperisce, riproduce, legge, confronta).	Con supporto, reperisce qualche traccia/ fonte nel contesto familiare. Le legge e confronta, sulla base di domande guida, con qualche semplice commento.	Reperisce qualche traccia/ fonte nel contesto familiare. Le legge e confronta, con qualche semplice commento.	Reperisce alcune tracce/ fonti utili per gli scopi della ricerca nel territorio, in testi e pagine di siti web, le confronta e le commenta.	Reperisce tracce/ fonti utili per gli scopi della ricerca nell'ambiente naturale, nel territorio urbano, in testi e pagine di siti web. Le confronta e le commenta in modo approfondito.
	Con supporto riproduce una fonte utilizzandone in forma essenziale le caratteristiche del linguaggio (iconico, grafico, sonoro...).	Riproduce una fonte utilizzandone in forma essenziale le caratteristiche del linguaggio (iconico, grafico, sonoro...).	Riproduce una fonte utilizzandone correttamente le caratteristiche del linguaggio (iconico, grafico, sonoro...).	Riproduce una fonte utilizzandone efficacemente le caratteristiche del linguaggio (iconico, grafico, sonoro...).
Ricava informazioni da varie fonti.	Con l'aiuto dell'insegnante / dei compagni, osserva gli aspetti basilari e ricava semplici informazioni da tracce e fonti (immagini, reperti, testimonianze, semplici testi scritti).	Osserva aspetti basilari, osserva e ricava semplici informazioni da tracce e fonti (immagini, reperti, testimonianze, semplici testi scritti).	Osserva e ricava informazioni utili per gli scopi della ricerca da tracce e fonti (immagini, reperti, testimonianze, testi scritti).	Osserva e ricava in modo attento tutte le informazioni utili per gli scopi della ricerca da tracce e fonti (immagini, reperti, testimonianze, testi scritti).
Organizza le informazioni (ordina, confronta, collega).	Supportato, le organizza in forma semplice attraverso linee del tempo, basilari schemi e mappe e le ripropone elencandole.	Le organizza in forma semplice attraverso linee del tempo, basilari schemi e mappe e le ripropone elencandole.	Le organizza in modo adeguato attraverso linee del tempo, schemi e mappe e attraverso sintesi verbali.	Le organizza in forma personale attraverso linee del tempo, schemi e mappe e attraverso sintesi verbali.

<sup>8</sup> I numeri riguardano l'ordine in cui si trovano nel repertorio delle evidenze del curriculum di Da Re (*ibidem*) per la Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado. Nel costruire la rubrica l'ordine può venire riorganizzato, come in questo caso.

<sup>9</sup> La rubrica è elaborata a partire dalle evidenze valutative proposte da Franca Da Re (si veda a questo proposito: <http://www.piazzadellecompetenze.net/primoCicloIstruzione/CurricoloPrimoCicloIndicazioni2012.pdf>, dove il Curriculum per la Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado è stato costruito in riferimento alle competenze chiave europee e alle *Indicazioni Nazionali, 2012*). In coerenza con questo modello, la rubrica indica a quale competenza chiave si riferisce l'evidenza considerata.

Tavola 3. Griglia/check-list riferita alla rubrica sopra riportata<sup>10</sup>.

Nome dello studente/del gruppo	Apporre un segno convenzionale ogni volta che si osserva il comportamento indicato	In base alla frequenza dei comportamenti, indicare il livello complessivo raggiunto da 1 (iniziale) a 4 (avanzato) da riportare in rubrica
Chiarisce/o e riformula/o gli scopi della ricerca		
In base agli scopi cerca/o tracce/ fonti in contesti diversi		
Confronta/o		
Collega/o		
Commenta/o		
Riproduce/o		
Ricostruisce/o le caratteristiche del linguaggio		
Osserva/o		
Ricava/o informazioni		
Rielabora/o e organizza/o le informazioni con schemi		
con mappe		
con sintesi verbali		

## 5. Processi e riferimenti per elaborare rubriche

Elaborare la rubrica comporta un *processo* necessariamente *intersoggettivo* che coinvolge in vario modo i docenti nel confronto tra loro all'interno dell'Istituto o tra Istituti in rete, gli studenti, le famiglie, il mondo extra-scolastico (per esempio le strutture ospitanti in alternanza scuola lavoro). L'elaborazione delle descrizioni che strutturano la rubrica può avvenire attraverso un procedimento *induttivo* o *deduttivo*, più correttamente attraverso un procedimento *misto*, di *integrazione* tra i due.

Il procedimento *induttivo*, descritto da Arter (1994, in Comoglio, 2002, p. 111), si basa sull'esperienza professionale degli insegnanti rispetto ad allievi reali, con riferimento a esempi e livelli diversi di prestazione rappresentativi della competenza mirata. Importante focalizzare, secondo l'autore, aspetti specifici della competenza e descrivere, per ciascuno di tali livelli, le caratteristiche fondamentali della prestazione attesa,

facendo attenzione a mettere in evidenza i comportamenti che li caratterizzano, evitando distinzioni comparative basate su una scala implicita di avverbi (molto, abbastanza, ...) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente, ...) [...] questa modalità, infatti, snaturerebbe il senso della rubrica, diventando una forma mascherata di valutazione tramite voti o giudizi ordinali.

<sup>10</sup> Questa check-list può anche essere formulata in prima persona come strumento autovalutativo per l'allievo.



Il procedimento *deduttivo* fa, invece, riferimento ai risultati attesi descritti nelle fonti normative nazionali: il D.M. 139/2007 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, le Indicazioni Nazionali 2012 per il primo ciclo di istruzione, le correlate certificazioni del biennio dell'obbligo (D.M. 9/2010) e del primo ciclo di istruzione (D.M. 742/2017) e inoltre, seppure ancora non collegabili a un documento certificativo ufficiale, i D.P.R. 87, 88, 89 Regolamenti di riordino degli Istituti Professionali, degli Istituti Tecnici, dei Licei e le relative Linee Guida e Indicazioni Nazionali. Punto di riferimento fondamentale sono le fonti internazionali: la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), i *framework* come il CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001) e l'EQF (*European Qualification Framework*, 2008). Sia nei *framework* europei che nelle certificazioni delle competenze nazionali si nota l'adozione di precisi parametri per graduare su più livelli la descrizione della competenza in divenire:

- il contesto di esercizio della competenza (da situazione nota a non nota);
- il livello di complessità del compito (da semplice a complesso);
- il modo utilizzato dalla persona che apprende per rapportarsi con conoscenze e abilità (dal possesso di quelle fondamentali, alla capacità di utilizzarle attraverso una semplice applicazione, fino alla padronanza d'uso delle medesime in contesti nuovi e diversi cui si renda necessario trasferirle);
- il grado di autonomia e responsabilità nello svolgere compiti e risolvere problemi.

A questi parametri chiunque intenda costruire rubriche può fare riferimento per formulare i descrittori dei diversi livelli di padronanza delle competenze, anche se conviene evitare un'adesione meccanica alle formule. Altri documenti utili cui ispirarsi per costruire buone rubriche valutative sono i quadri di riferimento nazionali INVALSI e quelli internazionali OCSE PISA (Literacy matematica, scientifica e nella lettura).

Come dicevamo, a nostro avviso il procedimento più produttivo e completo è quello misto *bottom-up/top-down*, che fa appello, da un lato, al repertorio di prestazioni di cui gli insegnanti hanno esperienza, dall'altro alla visione degli *stakeholders* nazionali e internazionali, importante anche per sostenere l'aggancio a standard di riferimento su territori più o meno

ampi. Un modello di riferimento per molte scuole in Italia è rappresentato dai *Curricoli di Da Re* per la Scuola dell'infanzia e per il Primo ciclo di istruzione<sup>11</sup>, nei quali sono chiaramente individuate, in correlazione a compiti significativi/di realtà proposti, evidenze per osservare, valutare e certificare collegate alle competenze chiave europee e, al tempo stesso, ai traguardi di competenza delle Indicazioni Nazionali. Tali evidenze vengono declinate in una *macrorubrica* per ciascuna delle competenze chiave, che descrive lo sviluppo della padronanza delle competenze su livelli successivi non vincolati agli anni scolastici, quattro alla Scuola dell'infanzia (descrivono lo sviluppo della competenza dai 3 ai 6 anni), cinque nel Primo ciclo di istruzione (descrivono lo sviluppo della competenza dai 6 ai 14 anni). Da rilevare, per la continuità tra primaria e secondaria di primo grado, l'importanza del livello 3 che rappresenta, all'interno della medesima macrorubrica, la soglia di arrivo della primaria e quella di avvio della secondaria. Anche il livello finale della scuola dell'infanzia e quello iniziale della primaria rappresentano soglie sovrapponibili. Il repertorio di queste evidenze e l'esempio della loro declinazione su macrolivelli possono essere utilizzati come fonte per costruire rubriche più dettagliate (o *microrubriche*) più utili a osservare in riferimento a compiti specifici (come quella riportata nella soprastante Tavola 2). *Macrorubriche* e *microrubriche* sono simili nell'approccio di fondo e nelle finalità generali e sono interconnesse tra loro, consentendo di lavorare meglio sia sullo sviluppo diacronico che su quello sincronico di una competenza, sia sulla valutazione sommativa finale che su quella formativa in itinere<sup>12</sup>.

## 6. Condividere rubriche e griglie in corso d'anno e all'esame

L'uso di griglie è pratica comune alle diverse commissioni nelle prove scritte e orali dell'Esame di Stato, anche se fino ad ora non esplicitamente mirate a cogliere aspetti di competenza. Di contro, in corso d'anno, a parte situazioni più avanzate come quelle dei docenti intervistati, sembra non essere altrettanto diffuso l'uso di criteri e strumenti valutativi condivisi all'interno di *staff* docenti (nonostante in quasi tutti i PTOF vengano dichiarati criteri e



11 Si veda a questo proposito il sito Piazza delle competenze [http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=La\\_PIAZZA](http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=La_PIAZZA) (consultazione del 18/12/2017). Nello stesso sito sono reperibili anche i *Curricoli della Rete Veneta Competenze*, che rappresentano un riferimento per il secondo ciclo di istruzione: [http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I\\_Progetti\\_FSE\\_per\\_la\\_descrizione\\_valutazione\\_e\\_certificazione\\_delle\\_competenze#Descrizione\\_dei\\_risultati\\_di\\_apprendimento\\_28autori\\_le\\_Reti.29](http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze#Descrizione_dei_risultati_di_apprendimento_28autori_le_Reti.29) (consultazione del 18/12/2017).

12 Si vedano a questo proposito Da Re (2016, pp. 92–97) in <http://www.francadare.it/>; Zanchin (2016) in <http://www.obiettivo2020.org/le-rubriche-valutative/> (consultazione del 15/12/2017).

griglie) come se nella quotidianità fosse ritenuto meno necessario. È auspicabile, invece, che la ricerca di criteri e strumenti di valutazione condivisi si sviluppi con continuità riguardando tanto gli esami quanto la quotidianità, tenendo conto di opportuni distinguo: la valutazione dell'esame è sommativa, la valutazione *in itinere* è prevalentemente formativa; in corso d'anno si possono proporre compiti *autentici* rivolti a destinatari reali, all'esame compiti *verosimili*. Tra i due momenti, però, vi può essere un filo rosso valutativo attraverso l'uso di rubriche e di griglie / *check-list* ad esse correlate, capaci di cogliere aspetti di competenza e aspetti di macroabilità.

È interessante che, in occasione delle simulazioni della seconda prova di matematica dell'anno scolastico 2014/2015 per i Licei Scientifici, il MIUR abbia proposto rubriche di valutazione su quattro livelli con descrittori<sup>13</sup>. Esse sono riferite a una seconda prova che ha lo scopo di accertare il possesso di conoscenze, abilità e competenze, attese dal profilo, attraverso problemi collegati a situazioni reali e articolate (D.M. 10/2015 e D.lgs. n. 62/2017, art.17, c. 4) e per la quale è in via di emanazione un decreto che definisca griglie di valutazione per «rilevare le abilità e le conoscenze acquisite dai candidati e le competenze nell'impiego dei contenuti disciplinari» e per attribuire i punteggi (D.lgs. n. 62/2017, art.17, c. 6).

Le rubriche proposte dal MIUR<sup>14</sup> per il problema di matematica sono basate sui seguenti quattro indicatori:

- comprendere: analizzare la situazione problematica, identificare i dati ed interpretarli;
- mettere in campo strategie risolutive e individuare la strategia più adatta;
- sviluppare il processo risolutivo: risolvere la situazione problematica in maniera coerente, completa e corretta, applicando le regole ed eseguendo i calcoli necessari;
- argomentare: commentare e giustificare opportunamente la scelta della strategia applicata, i passaggi fondamentali del processo esecutivo e la coerenza dei risultati.

Ciascuno dei quattro indicatori è poi sgranato su quattro livelli che descrivono le abilità coinvolte. Un punto critico sta — a nostro avviso — nella presenza di due descrittori su quattro con termini negativi e cor-

<sup>13</sup> Anche se le voci contrarie non mancano. Si veda il sito <http://www.mathesisnazionale.it/archivio-argomenti/archivio-esami-di-stato.html> (consultazione del 5/08/2017).

<sup>14</sup> L'articolazione dell'intera rubrica, che per ragioni di spazio non è possibile riportare qui, si può leggere in <http://questionariolosa.miur.carloanti.it/pdf/2014-2015/rubrica-mat2.pdf> (consultazione del 5/08/2017).

rispondenti all'insufficienza (cfr. la tabella per il calcolo del punteggio totale). Probabilmente la scelta è comprensibile trattandosi di una prova d'esame e, soprattutto, sussistendo a tutt'oggi una sorta di mescolanza tra valutazione di profitto e valutazione di competenza. Nella valutazione formativa in corso d'anno, invece, le rubriche dovranno avere descrizioni positive, capaci di rilevare al livello più basso il minimo di competenza che c'è e di risultare informative per il miglioramento. Crediamo sia importante diffondere la conoscenza di queste rubriche del MIUR anche per stimolarne l'adozione da parte di una percentuale più alta di scuole visto che, dai dati emersi nel *Focus Esiti dell'esame di stato nella scuola secondaria di II grado* — Anno Scolastico 2014/2015<sup>15</sup>, sono state utilizzate dal 30% dei Licei<sup>16</sup>.

La scelta consigliabile è, ove siano disponibili come per matematica e scienze nei licei scientifici, adottare le rubriche ministeriali nella simulazione d'esame e all'esame (meglio se restituendo *feedback* allo staff che le ha elaborate, in chiave costruttiva e non sterilmente polemica come a volte accade) e, inoltre, utilizzare in corso d'anno in chiave formativa rubriche, griglie/*check-list* ad esse coerenti. La direzione non è quella del *teaching to test* ma quella di una continuità valutativa-formativa tra quotidianità ed esame per promuovere le competenze attese anche attraverso una sempre maggiore consapevolezza degli studenti rispetto ai loro obiettivi di apprendimento.

Altre rubriche sono quelle messe a punto per la seconda prova di Fisica dal gruppo di lavoro del progetto nazionale LSOSALab<sup>17</sup> finalizzato a promuovere la didattica laboratoriale delle scienze: appaiono interessanti per la struttura descrittiva su quattro livelli e per il loro collegamento a prove di realtà. Come infatti sottolinea Brancaccio (2017, p. 47),

La valutazione autentica si pone il compito di verificare le abilità degli studenti in progetti operativi reali, mettendo (autenticamente) gli studenti in condizione di dare prova delle competenze cognitive e metacognitive acquisite. Con questa forma di valutazione si intende verificare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con le risorse intellettuali di cui dispone. A partire dalla rubrica di valutazione si costruisce il modello di prova, soprattutto per quel che riguarda il problema.

15 Link al documento: [http://www.istruzione.it/allegati/2016/focus\\_esiti\\_esami\\_stato\\_II\\_grado\\_b.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/focus_esiti_esami_stato_II_grado_b.pdf) (consultazione del 05/08/2017).

16 Sarebbe interessante comprenderne le ragioni, sicuramente legate all'adozione di griglie interne decise dalle Commissioni. Occorre, però, sottolineare che a nuove tipologie di prove non si possono applicare "vecchie griglie"!

17 Il progetto, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR in partenariato con il Dipartimento di Scienze dell'Università Roma Tre, l'Accademia delle Scienze di Torino, e il Liceo Scientifico Galileo Galilei di Verona, rientra nell'ambito di una serie di azioni messe in atto dalla Direzione Generale per accompagnare e favorire l'applicazione delle *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee Guida* nella scuola secondaria di II grado. Si veda il sito <http://ls-osa.uniroma3.it> (consultazione del 05/08/2017).



## 7. Un esempio di rubrica per la valutazione del colloquio orale

Si propongono qui di seguito le prime due evidenze tratte da una rubrica di valutazione per il colloquio orale all'esame di stato della scuola secondaria di primo grado (Moretti, 2018, in corso di stampa)<sup>18</sup> che, riprendendo i criteri di valutazione per la prova orale richiesti dal D.M. 741/2017 e dalla nota 1865/2017, è articolata su cinque dimensioni/criteri declinati in evidenze valutative espresse in terza persona:

- interazione comunicativa (atteggiamento con cui viene affrontata la prova; comprensione delle richieste della sottocommissione);
- focalizzazione delle domande e pertinenza delle risposte;
- capacità di argomentazione, di soluzione dei problemi e di pensiero critico e riflessivo;
- collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio;
- esposizione (chiarezza, appropriatezza e ampiezza del lessico).

*Tabola 4. Estratto dalla rubrica di valutazione per il colloquio orale all'Esame di Stato della scuola secondaria di primo grado (fonte: Moretti, 2018, in corso di stampa).*

Evidenze	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Nella situazione comunicativa del colloquio d'esame interagisce con i docenti esaminatori e dimostra ascolto e comprensione delle richieste che gli vengono poste.	Risponde alle richieste se rassicurato e guidato nella comprensione delle stesse.	Interagisce senza sovrapporsi all'interlocutore; ascolta e comprende le richieste.	Interagisce in modo equilibrato dimostrando ascolto e comprensione delle richieste che gli vengono poste; eventualmente chiede chiarimenti mirati.	Interagisce in modo equilibrato dimostrando consapevolezza e disinvoltura; eventualmente riformula le domande per accertarsi di averle comprese correttamente.
Focalizza le domande e risponde in modo pertinente.	Guidato, mette a fuoco le domande e risponde in modo pertinente tenendo conto di alcuni aspetti.	Mette a fuoco le domande e risponde in modo pertinente tenendo conto di alcuni aspetti.	Mette a fuoco le domande e risponde in modo pertinente dimostrando di averne colto più aspetti.	Mette a fuoco in modo sicuro le domande e risponde in modo pertinente dimostrando di averne colto tutti gli aspetti.

<sup>18</sup> Volendo, la rubrica è utilizzabile con qualche adattamento anche per l'esame di Stato del secondo ciclo, considerata l'indicazione di uso di griglie contenuta nel D.lgs. 62/2017.

## 8. Conclusioni

Il nostro scritto ha focalizzato la sfida della valutazione *per* le competenze su più aspetti della problematica: le interviste sul campo a testimoni del mondo della scuola, il riferimento ad alcune fonti teoriche internazionali e nazionali e ai cambiamenti in atto nella normativa nazionale, la proposta di indicazioni sull'uso e l'elaborazione delle rubriche — derivata integrando le fonti, gli esiti delle interviste e l'esperienza di chi scrive in materia di ricerca teorica e applicazione pratica — il suggerimento di un loro utilizzo integrato in corso d'anno e all'esame di Stato. Tutti questi aspetti meriterebbero di essere sviluppati, ampliando il numero dei destinatari delle interviste.

Attraverso una ricerca teorico-pratica già avviata in continuità con questo articolo, è nostra intenzione riprenderli, con un *focus* particolare sulla centralità dello studente nella valutazione all'interno della classe come comunità di apprendimento, che sembra rappresentare l'aspetto più innovativo e fecondo della questione, allo scopo di evitare l'appiattimento formalistico nell'uso dei nuovi strumenti. Solo la persona che valuta i contesti esistenziali, di apprendimento e di lavoro e che si autovaluta attraverso un consapevole controllo delle dimensioni del proprio apprendere e del proprio esistere può *imparare a imparare*, cioè gestire autonomamente la propria crescita personale per tutta la vita.

## Riferimenti bibliografici

- ANDRADE, H.G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching* 53(1), 27–31, [https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/courses/E-learn\\_Support\\_Center/Andrade\\_2005\\_good\\_bad\\_ugly.pdf](https://e-learn.sdu.dk/bbcswebdav/courses/E-learn_Support_Center/Andrade_2005_good_bad_ugly.pdf) (consultazione del 27/07/2017).
- ANDRADE, H.G., HUFF, K., & BROOKE, G. (2012). Assessing learning. *The Educational Digest* 78(3), 46, <http://www.jff.org/sites/default/files/publications/materials/Assessing%20LearningPDF.pdf> (consultazione del 27/07/2017).
- BRANCACCIO, A. (2017). La didattica delle scienze. Prova all'esame di stato, valutazione della competenza. *Le scienze naturali nella scuola*, 57(2), 44–55, Atti del XVII Convegno ANISN, Foligno 28–31 agosto 2016.
- BROADFOOT, P., WEEDEN, P., & WINTER, J. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- BROOKHART, S.M. (2013). *How to create and use RUBRICS for formative assessment and grading*. Alexandria (VA): ASCD.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (consultazione del 07/12/2017).

- COMOGLIO, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93–112.
- DA RE, F. (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- DA RE, F. (2017) (a cura di). *Teorie in pratica. Strategie e proposte didattiche per il successo formativo*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- DECRETO MINISTERIALE 139, 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml) (consultazione del 15/12/2017).
- DECRETO MINISTERIALE 9, 27 gennaio 2010, *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*, [http://storage.istruzioneer.it/file/DM\\_certificazione.pdf](http://storage.istruzioneer.it/file/DM_certificazione.pdf) (consultazione del 15/12/2017).
- DECRETO MINISTERIALE 254, 16 novembre 2012, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [http://www.indicazioninazionali.it/J/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=102](http://www.indicazioninazionali.it/J/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=102) (consultazione del 15/12/2017).
- DECRETO MINISTERIALE 742, 3 ottobre 2017, *Finalità della certificazione delle competenze*, <http://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze-> (consultazione del 15/12/2017).
- DECRETI DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 87, 88, 89, 15 marzo 2010, *Regolamenti di riordino degli Istituti Professionali, degli Istituti Tecnici, dei Licei* [http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html) (consultazione del 15/12/2017).
- ELLERANI, P. (2013). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 151–191). Trento: Erickson.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). *European Qualification Framework (EQF)*, Raccomandazione 2008/c 111/01/cE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23/04/2008, [https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im\\_field\\_entity\\_type%3A97](https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97) (consultazione del 15/12/2017).
- FERRARI, A. (2017). Competenze chiave come elemento unificante dei curricoli dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. In F. Da Re, *Teorie in pratica. Strategie e proposte didattiche per il successo formativo* (pp. 121–137). Milano–Torino: Pearson Academy.
- GOODRICH, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14–17, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx> (consultazione del 30/07/17).
- HATTIE, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- MANPOWERGROUP — DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA DELL'UNIVERSITÀ DI FIRENZE (2014). *Soft skill for talent, Indagine sulle competenze trasversali più richieste dal mercato del lavoro*, <http://www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowergroup> (consultazione del 10/12/17).
- MORETTI, M.A. (2018). Il colloquio d'esame. In Aa.Vv., *Speciale esame*. Milano: Rizzoli Education (in corso di stampa).
- NICOLI, D. (2016). *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.

- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consultazione del 15/12/2017).
- TRINCHERO, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R. (2017). *Apprendimento esperienziale ed attivazione cognitiva: il CAE guidato*, <http://www.edurete.org/ps/sp.asp?id=3> (Guida rapida alla progettazione CAE 2) (consultazione del 15/12/2017).
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2004a). *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2004b). *Fare progettazione: la "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- ZANCHIN, M.R. (2013). Contesti e attori della valutazione. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 123–150). Trento: Erickson.
- ZANCHIN, M.R. (2014). Cominciamo da "V": la Valutazione come punto di partenza. *Idee in form@zione*, 3, 1–24.
- ZANCHIN, M.R. (2016). *Le rubriche valutative*, <http://www.obiettivo2020.org/le-rubriche-valutative/> (consultazione del 30/07/17).



# The shape of tests to come

## Assessing ELF or “ELF-aware” assessment?

David Newbold

*This paper is about the growth of English as a lingua franca (henceforth ELF), the need for teachers to be aware of the role of ELF in international communication, and how (if at all) ELF can be usefully presented and exploited in the classroom. It then goes on to explore the related issue of how (if at all) ELF, or rather, interaction in ELF, can be assessed. In the final section it refers to an ongoing project to develop a “local” version of an international English language certification for Italian university students, which, although not a “test of ELF”, incorporates an ELF construct (non-native speaker accents), showing one way in which it is possible to make tests more “ELF aware” and, perhaps, more relevant to the way in which English is used in Europe today.*

**KEYWORDS:** English as a lingua franca (ELF), assessment, certifications

*Questo articolo offre una panoramica sullo sviluppo dell'inglese come lingua franca (da qui in avanti ELF), pone in evidenza la necessità che gli insegnanti siano consapevoli del suo ruolo nella comunicazione internazionale e riflette su come (e se) l'inglese come lingua franca possa essere presentato e utilizzato efficacemente in classe. Quindi si esplora se e come si possa valutare tale uso dell'inglese o, piuttosto, l'interazione con l'inglese usato come lingua franca. Nella sezione finale si riferisce di un progetto in corso per sviluppare una versione “locale” di una certificazione internazionale di lingua inglese ideata per gli studenti universitari italiani. Sebbene non sia un “test dell'inglese usato come lingua franca”, esso incorpora un costrutto ELF (accenti di parlanti non nativi) indicando una modalità secondo la quale è possibile costruire test più sensibili alle peculiarità di tale uso dell'inglese e quindi più pertinenti rispetto al modo in cui l'inglese viene usato in Europa oggi.*

**PAROLE CHIAVE:** inglese lingua franca, valutazione, certificazioni

### 1. The reality of ELF and the demise of the native speaker

If English is the most widely spoken language in the world today (a claim which it would be hard to refute), then this is because most users of English are non-native speakers. More than a decade ago David Crystal, probably the best known writer on the English language, suggested that one in four of the world's population was «capable of communicating in English to a useful level» (Crystal 2003, p. 69). Today the percentage is likely to be higher. Most of these “users” — but it would be more usual to call them “speakers” — come from the so-called “expanding circle”<sup>1</sup> of English users, where the language has no colonial past, and therefore no

<sup>1</sup> This is the term made familiar by Kachru (1985).

special relationship as a second or official language. They are the product of a multiplicity of education systems around the world and attendant language planners who, for more or less convergent reasons, have decided that schools should invest in English as the world's *lingua franca*.

The expanding circle includes densely populated countries such as China, where English took over from Russian as the first foreign language taught in schools from the 1980s, as well as most European countries, where, over a similar period of time, English has replaced French as the main working language of the European Union, and permeated school curricula across the continent. By 2011 83% of all primary and lower secondary pupils in Europe, and 94% of pupils in upper secondary schools, were studying English<sup>2</sup>, while 38% of non-native English European citizens claimed they could hold a conversation in English<sup>3</sup>: more than three times the number of citizens who could speak French.

This rapid and unprecedented growth in English as Europe's and the world's *lingua franca* has brought with it a number of interesting developments. These range from the changing role of the native speaker in international communication, to the nature of successful communication between non-native speakers, to pedagogical implications for curriculum designers and teachers of English. Over the last decade or so, research into ELF has gained momentum, especially in Europe, where the first corpus of spoken ELF — the Vienna Oxford International Corpus of English — was set up at the University of Vienna in 2005<sup>4</sup>. Initial attempts to describe ELF concentrated on formal features such as phonology (Jenkins, 2000) and lexico-grammar (Seidlhofer, 2004), but the focus soon shifted to the dynamics of interaction between non-native speakers, and strategies such as accommodation (Cogo & Dewey, 2006). For an overview of ELF research, see Archibald, Cogo and Jenkins (2011).

Towards the end of a British Council sponsored reflection on the future of English, *English Next*<sup>5</sup>, David Graddol raises “the native speaker problem”. Graddol suggests that, in an international context, such as a corporate meeting, native speakers may turn out to be a hindrance, rather than a help, to effective communication: «meetings sometimes go more smoothly when no native speakers are present» (Graddol, 2006, p. 115); an

2 Eurostat news release dated 26/09/2013, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5162658/3-26092013-AP-EN.PDF/139b205d-01bd-4bda-8bb9-c562e8d0dfac> (retrieved 07/10/2017).

3 Eurobarometer 2012, [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (retrieved 10/04/2017).

4 <https://www.univie.ac.at/voice/> (retrieved 07/10/2017).

5 Downloadable at <https://doanbangoc.files.wordpress.com/2012/07/english-next.pdf> (retrieved 07/10/2017).

observation echoed by other commentators, e.g. Phillipson (2003). This is because native speakers, especially monoglot native speakers, may have little experience of the strategies needed to understand, and be understood by, non-natives, such as accommodation, use of transparent language, rephrasing and lexical creativity. In short, they are not “ELF aware”. Accommodation, a more or less conscious process of adapting one’s own way of speaking to the interlocutor’s, to make it more accessible to the non-native speaker, and the avoidance of what Seidlhofer (2001, 2011), referring to non-transparent idiomatic language, calls “unilateral idiomaticity”, are ploys which may not come easily to native speakers, since to change the way they speak would mean giving up part of their cultural identity, and indeed, assuming a different *persona*. Non-native speakers, in contrast, know very well that they may not be understood when they use English, and are prepared to adapt, experiment, and take risks when they are interacting with other speakers of English, whether native or non-native. If all language interaction is always context-bound, and meaning has to be co-constructed by both (or all) parties in the interaction, this seems to hold especially true for lingua franca interaction, given the greater variety of language and communication strategies which characterize it, when compared to the more stable environment of native speaker interaction.

Native speakers, then, are not only in the minority; they may also lack the strategies needed for successful international communication. The realization that the native speaker might be a threatened species sparked a turn of the century debate on the “ownership” of the language, with Brumfit (2001) and Crystal (2003) suggesting that English belonged to anyone who used it, while Trudgill (2002, p. 150) maintained that «the true repository of the English language is its native speakers».

Nearly two decades down the line, this debate may seem a little simplistic and even sterile. It is not clear the extent to which the future of English will be shaped by non-native speakers, or indeed, how feasible it will be to measure this influence, given the blurred nature of Internet-mediated communication, and the impossibility of knowing whether the author of any given Internet-mediated text is a “native speaker” or not.<sup>6</sup> Social media, blogs, chat-rooms bring together language users from different lingua-cultural backgrounds, often anonymously, providing the raw material for the instantaneous creation of new language. What is clear, however, is that ELF, by implication, embraces variety (in its lexical, grammatical, and phonological features) which any standard form of English, by definition, does not; and as a result, teachers should be aware

6 For a recent overview of the influence of ELF on native speaker English, see McKenzie 2015.

of the ensuing tensions between a “standard” model and the reality of “non-standard” variety.



## 2. The nature of ELF interaction

In this paper we are primarily concerned with spoken interaction. Although in a wide sense, the term “ELF” may be used to refer to the use of English by any two speakers who do not share the same first language — and thereby native speakers of English may be part of that interaction — we shall take ELF to refer to the use of English by non-native speakers. Participants in ELF interaction thus have at least one characteristic in common — their non-nativeness — which allows them to approach the interaction on an equal footing, as partners in the co-construction of meaning. Implicit in this status is that participants are not monolinguals: they are users of at least one other language as well as their own; and this may convey strategic advantages which facilitate interaction.

Variety of formal features (grammar, phonology and lexis), as we noted above, is one of the more easily observed aspects of ELF. Redundancy reduction (such as lack of third person *-s*), redundancy creation (such as the addition of the preposition in the phrase *discuss about*), overgeneralization (such as use of *which* or *who* as a default relative pronoun), and regularization (such as giving a plural form to a mass noun like *advice* or *information*) are all examples of what in a language learning context would be branded as errors. But ELF speakers are *users*, not *learners* (Seidlhofer, 2011, p. 187), and the language they use needs to be seen not in terms of distance from a native speaker ideal — the “fossilization” conceptualized in interlanguage studies (Selinker, 1972) — but as a facilitator of successful communication. None of the non-standard examples we have just given are likely to lead to a breakdown in communication. Rather, it is the strategies employed by ELF users to compensate for their non-nativeness, and their intuitive understanding of their interlocutor’s needs, which promote effective communication.

These strategies have been the object of what Jenkins (2015, p. 7) calls the second phase of ELF research, after the initial attention towards formal features. They range from predictable strategies such as repetition, paraphrasing, and signaling, to more complex phenomena such as accommodation, theorized by Giles (1972) and Coupland and Giles (1998). Accommodation theory provides a framework for describing how speakers adapt the language they use to make it more accessible to the interlocutor.

Originally conceived for a context of first language interaction, it provides a powerful tool for describing ELF, and encompasses features such as phonology and register as well as lexical simplification. Other scholars have looked more closely at lexis, such as idiom creation (Pitzl, 2009) and exploitation of cognates (Hulmbauer, 2011).

The creativity of ELF users is perhaps most evident in the area of lexical innovation. This may involve transfer from the mother tongue (e.g. *internet key* from the Italian for “USB device”), the production of *ad hoc* idioms, or, most frequently, morphological manipulation to create words such as *undust*, *clearness*, or *hearable* (instead of *dust*, *clarity* and *audible*), none of which pose any comprehension problems for the listener. This kind of “making do” with the linguistic resources which ELF users are able to call upon is sometimes known as “languaging” (Swain, 2006; Seidlhofer, 2015), and it appears to be a communicative skill which can be acquired and improved. Basso (2012), reporting on a year spent in an international humanities faculty (Venice International University), where English is the campus-wide official language, shows that the growing awareness that students had of the role and nature of ELF, and their own self-awareness as users of ELF, enhanced their ability to communicate successfully with other students. Over a semester spent on the campus, interacting daily in English with staff and students from countries across the world (including China, Japan, Turkey, Israel, Spain, Germany, Sweden, Holland and Russia as well as Italy and the US), they developed as competent ELF users by overcoming anxiety about any imagined “level of English”, by discovering and experimenting those strategies which worked best in each new interaction, and, in so doing, acquiring a sense of belonging to an emerging community of practice.

### 3. ELF in the classroom: teacher attitudes and pupil potential

The rise of ELF has major implications for education providers and the teaching profession, and for everyone involved in teacher education. Is it desirable, or even possible, to “teach” English as a lingua franca, if, as we have suggested, it is not a describable variety of English but an ever-changing, context-dependent, reinvention of linguistic resources? It is hardly surprising that the unpredictable nature of ELF interaction is viewed with concern and even suspicion. Syllabus designers, publishers, and testing organizations in particular like standard descriptions of the language, because they provide certainties. But ELF is too important a



phenomenon to be ignored, and it cannot be kept out of the classroom, since most pupils and teachers are themselves ELF users, as we shall see.

Nonetheless, teachers are uneasy about the lack of norms which seem to be associated with ELF, if we look at the findings from a large body of research into teacher attitudes over the last decade, such as Groom (2009), Coskun (2011) and Soruc (2015). Soruc, for example, asks teachers from five countries to rank those non-standard features which are common in NNS interaction (i.e. errors to avoid) in order of seriousness. At the top of the list comes omission of third person *-s*; which, from a functional perspective, might be seen as less serious than other errors (such as omission of *-s* as marker of plurality) since it does not compromise comprehension in a non pro-drop verbal system. English has managed to rid itself of all other present tense inflections, one might argue, the third person *-s* is thus merely a morphological fossil, and any users of English (mother tongue or not) who choose to drop it are helping the language on its evolutionary path. But in a survey carried out by Mollin (2006) among European university teachers, we see the same entrenched antipathy towards the missing *-s*. Asked to rate twelve sentences for their acceptability, the missing *-s* was identified as the error which offended most, being deemed acceptable by less than 5 per cent of the 435 respondents.

Teachers at all levels, then, seem to be wedded to native speaker norms, especially when it comes to formal accuracy, and may see themselves as guardians of standards of the language, even though not themselves native speakers (Sifakis & Sougari, 2005). If they have been brought up in a “communicative” tradition of language teaching and learning, they are prepared to encourage fluency, in a task-based approach which reflects current language teaching orthodoxy, but only insofar as this does not prevent students from being formally accurate. Many tasks, after all, are specifically created with the aim of mastering a formal structure.

This does not mean that teachers are unaware of the developing role and functions of ELF. Indeed, many teachers today working in state schools across Europe do not have to look beyond their own classrooms to witness and participate in ELF interaction. In Italy, where primary school language teaching, usually English, has been part of the curriculum since 1985, Vettorel (2015) finds that primary teachers are concerned about the acceptability of deviant forms and “errors”, yet at the same time are aware of the challenges — and opportunities — of ELF, which is increasingly making its way into the multilingual, multicultural classroom which has become the norm in many European countries over the last two decades. Teachers in Italy, she notes, have come to «positively value international-

ly-oriented opportunities in terms of language use, intercultural encounters, and as ‘windows on the world’» (p. 150). These findings are echoed by Lopriore, who reports on a transnational longitudinal primary language learning project<sup>7</sup>, and notes that teachers have «brilliantly addressed challenges such as the rapid change of their classrooms from predominantly monolingual to mostly plurilingual» (2015, p. 171). The classroom has become a place for real communication, with ELF a resource which can be realistically harnessed by pupils, since many immigrant pupils may come from countries where English is used as a second or official language, or have been exposed to English for other reasons. Lopriore notes that the desire to communicate, or to use the terminology which has become common in ELF research, to co-construct meaning, is so strong among young learners that they will «resort to all available strategies: repetition, paraphrasing, use of the mother tongue, code-switching, lexical creativity» (Lopriore 2015, p. 166).

At secondary school there may be other ways in which ELF manifests itself, or can be promoted by teachers. English permeates the lives of young people across Europe, both in the “real” dimension of encounters with speakers of other languages, and the “virtual” dimension provided by the Internet. Many adolescents might be successful communicators in these domains, but failing students at school, where they have little interest in form-focused activities, and consequently under-perform on tests. Beyond the school gates, before coming to school, or during the previous evening, they might have listened to songs on their smartphones, played a videogame, interacted with tourists, scrawled a graffiti message under cover of darkness, checked something on Wikipedia, been exposed to numerous advertisements and read some of them, watched a video on YouTube, sent a text message, entered a chatroom, or simply exchanged phrases with classmates on the way to school, all of these activities in English. But once in the classroom they no longer decide which activities they indulge in, and are no longer completely responsible for their own learning, which is mediated by the activities — and attitudes — proposed by the teacher.

There is a real problem here, for teachers to evaluate. A sense of frustration may be compounded in those pupils (and their numbers may be higher than some teachers realize) who know that they can interact successfully in “real life” and who are consequently uninterested in form-focused activities aimed at “mastering” lexico-grammatical features of the language. This in turn leads to poor results at school, which provide further fuel for a vicious circle of demotivation. But if teachers recognize this phenomenon in their

7 Early Language Learning in Europe (ELLiE).

own classroom, then the addition of an “ELF-aware” dimension to their teaching may help to alleviate the frustration of these failing pupils, and harness their potential as successful language users.



#### 4. Developing ELF awareness

The term “ELF aware”, to refer to the amount of attention teachers pay to the phenomenon of ELF has been popularized, among others, by Sifakis (2014, 2017) and Sifakis and Bayyurt (2015). Being “ELF aware” can be defined as

the process of engaging with ELF research and developing one’s own understanding of the ways in which it can be integrated in one’s classroom context, through a continuous process of critical reflection, design, implementation and evaluation of instructional activities that reflect and localize one’s interpretation of the ELF construct. (Sifakis & Bayyurt, 2015)

This definition, however, is not to be seen as an agenda for ousting EFL, the teaching of English as a Foreign Language. EFL is “teachable” since it is bedrocked on a standard model of the language; ELF is not. Rather, the word “localize” is key to the definition; understanding local contexts are crucial to successful ELF communication, and in this sense the NNS teacher may have an advantage over her NS counterpart. ELF is about exploiting local factors in global communication; EFL assumes it can transcend them. We shall return to this idea in the final section, in our discussion of international certification. For the teacher following a more-or-less communicative EFL syllabus, which has become the current orthodoxy in schools in Europe, being ELF aware could, however, mean being able to enhance the syllabus and forefront potential future language needs and contexts of their pupils.

Sifakis (forthcoming) identifies three major components to ELF awareness: awareness of language and language use; awareness of instructional process; and awareness of learning. All are crucial to teachers wishing to engage with ELF, and together they could be used as the basis of a teacher education programme. To start with language and language use: ELF is by nature a complex process of second order language contact which Mauranen (2012, p. 30) refers to as a “hybrid of similects”. Having some notion of language contact situations, and the dynamics of languaging and “translanguaging” (Garcia & Wei, 2014), can provide useful insights into what happens when speakers of different languages attempt to negotiate meaning in a third language, the lingua franca. Awareness of instructional practice will

include the teacher's set of beliefs about *how* and *what* to teach, within a curriculum which has been imposed by language planners, but which may be open to interpretation, and which may leave the teacher a considerable degree of freedom in the selection of materials and choice of activities. Finally, awareness of learning refers to the impact ELF can have on English language learning. As we have seen, adolescents in Europe are in daily contact with English, often a non-native speaker version, and it comes as no surprise that in the 2012 Eurobarometer survey *Europeans and their languages*<sup>8</sup> it is the youngest age bracket interviewed (15 to 24 year olds) which has the highest percentage (27%) of respondents who answer "very good" to the question *Is your English very good, good or basic?* Many of these are in full-time education and will be following an EFL programme, in which an ELF aware teacher might be able to harness their experiences as ELF users and incorporate them into their learning objectives.

Being ELF aware, we implied, does not mean replacing EFL — which would be a hard task, given the financial interests of publishers and international examining boards to start with, and an inappropriate one, given the uses of a standardized version of the language. ELF can probably co-exist happily with any English Language Teaching (ELT) programme. But it might mean making a judicious choice of course books and materials which give space to the developing function of English as a lingua franca and the emergence of "New Englishes" or "World Englishes", and which consequently do not assume that the sole reason for learning English is to be able to communicate with native speakers using a form of the language which tries to approximate a native speaker standard. Some ELT publishers are beginning to engage with this notion, for example, by offering recordings of non-native speakers in listening tasks<sup>9</sup>.

Being ELF aware could also mean involving students in choices, in bringing ELF into the classroom as a source of reflection. For example, students could be encouraged to keep a register or diary of their contacts with English outside the classroom, which could then be discussed in class. Twinning and partnerships with other schools, perhaps, but not necessarily, within a European mobility framework, could bring ELF into the classroom with real-time online communication between partner schools through the Internet. But communicative interaction on the Internet does not necessarily have to be between participants with different mother tongues: Grazzi (2012) sees ELF and wikis as offering new affor-

8 *Europeans and their Languages* report published by the European Commission (June 2012), [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (retrieved 10/04/2017).

9 For a discussion of "ELF aware" textbooks see Vettorel & Lopriore (2013).

dances which can enable Italian pupils to carry out authentic activities, in his description of a distance co-operative writing project involving two Italian high schools.

A further aspect of being ELF aware should concern the teacher's attitude to corrective feedback. Clearly, providing feedback on students' production is part of the remit of any language teacher. This holds particularly true for written production, but how and how often teachers should intervene to correct students' spoken production has long been a source of debate<sup>10</sup>. In ELF communication formal accuracy is sacrificed on the altar of meaning, or rather, the struggle to negotiate meaning.

But successful comprehension is not always achieved in ELF interaction (or indeed, in any form of interaction). Firth (1996) noted that, rather than insist on clarification when a meaning is unclear, many ELF users will prefer to let the interlocutor continue, perhaps in the belief that the overall meaning or intention will subsequently become clear. This strategy of non-interruption, to normalize the conversation, he refers to as the "Let it Pass" principle. This principle would also seem to be relevant to ELF aware teachers wishing to foster communication in the classroom.



## 5. Teaching, assessment and the role of ELF

Teaching and testing are inextricably linked. Teachers are continuously involved in assessment of various kinds, ranging from informal diagnostic tests, which check for problems and help plan a subsequent teaching input, to institutional tests which record progress and achievement. They may also help students to prepare for independent proficiency tests, in the shape of external certification which has developed rapidly in recent years and which has become an important component of the CVs of today's job seekers and degree seekers. In Europe, the emergence of the Common European Framework of Reference with its clearly flagged six macro levels of language competences has helped to promote a culture of testing and, in Italy and beyond, to justify the decisions made by universities to accept students for undergraduate courses only if they have a certified B1 level in English, and, increasingly, at postgraduate level, B2.

Tests, especially high-stakes tests like certifications, inform and, to an extent, control teaching. Whereas in an ideal world in which there were no constraints on a teacher's time, achievement tests would be the logical conclusion to a teaching sequence which has fully met a curriculum ob-

<sup>10</sup> See for example Hendrickson (1978) for an early overview, and Lyster *et al.* (2013) for a more recent one.

jective, in practice tests lead teachers to concentrate on the imagined test contents and neglect those parts of the curriculum less likely to be tested. This state of affairs has long been recognized as producing harmful “backwash” (Hughes, 1989), more usually known as “washback” (Alderson & Wall, 1993), defined as the effect of tests on teaching and learning.

Of course, there is no such thing as a perfect test, as teachers are well aware. But of all those factors which regularly compromise the goodness of a test, such as unreliability or lack of validity, bad washback is the one which most directly concerns the teacher, since it is she who has to live with the consequences of the test in her day-to-day teaching. Bad backwash occurs when teaching is excessively constrained by the assessment process; when pupils are demotivated not by the subject itself, or the teaching, but because they consistently get bad marks in tests; or when the test is perceived to be irrelevant to real life, or — to put it with Bachman and Palmer (2010) — inconsistent with the “target language use domain”.

This last scenario should be a source of concern for the ELF aware teacher. If ELF has been introduced into the syllabus, through classroom reflection, in the choice of texts and activities, by exposure to different Englishes, and perhaps in the teacher’s approach to error correction, then it seems reasonable that space should be made for this input in the course assessment. This would of course have the function of legitimizing the ELF dimension in the syllabus, as well as counteracting the threat of bad washback. But before considering the form that an ELF aware test might take, it is worth reflecting on what it would *not* be.

In the light of our discussion of ELF, it should be clear that a test which focuses solely on formal accuracy would be at odds with a syllabus which aims to prepare students for real life use of English in the world. Tests of grammar and lexis through multiple choice, gap fill, and sentence restructuring (of the type found in the “Use of English” section in Cambridge exams) are all examples of objective test types which allow no alternatives to a predetermined answer based on a standard version of the language. These tests may be hard to produce, but can be attractive precisely because they are reliable and easy to score. But they may not be good predictors of performance, especially oral performance, of ELF users.

When it comes to testing the productive skills, the ELF aware tester will be looking for parameters which are not based on native speaker performance. This would mean rethinking some of the descriptors in the CEFR, which compare non-native speaker performance to that of the native speaker, especially in the communicative area which is most representative of ELF activity, and which, unsurprisingly, has the most illustra-

tive scales of the entire framework, that of oral interaction. Thus for the B2 scale for conversation, one indication of the level is:

Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker. (p. 76)

while in an informal discussion we read that a B2 user

Can keep up with an animated discussion between native speakers. (p. 77)

In both cases it is a concept of proximity to native speakerism which animates the CEFR descriptor, a descriptor which is irrelevant to a measurement of competence in ELF interaction in which no native speakers participate — assuming, that is, that such a construct can ever be theorized, and measured.



## 6. Testing ELF: a mission impossible?

Tests are meant to measure knowledge and/or skills, which are enshrined in a “construct”, a hypothetical or underlying raft of competences which provide a starting point for the test developer. To date, there is no “ELF test construct” and no test of ELF. From the early days of ELF research, the testing community showed a reluctance to engage with the fluid norms of ELF. Davies and Elder (2006) invited test developers to wait until ELF was better described; Taylor (2006) raised issues of reliability and validity; and Harding and Elder (2008) flagged the possibility of test bias if test takers are exposed to anything other than a default, standard version of the language. All of these concerns relate to the need for a construct, a clarification of the *what* to test.

In contrast, McNamara (2012, p. 202), underlines the urgency of the need for a construct:

The articulation of the construct of English as a lingua franca communication is a complex task but an urgent one if assessment is to play its part in ELF education and in policies in which language competence features. Current conceptualizations of proficiency in terms of gradual approximation to the competence of the native speaker will need to be drastically revised. The consequences are likely to be as revolutionary as the advent of communicative language teaching some forty years ago.

This view is echoed, from a different perspective, by Jenkins *et al.* (2011, p. 309), who conclude their state-of-the-art article on ELF research

[...] given that testing exerts such a massive influence on language teaching and, hence, on spoken and written language use, a major challenge for ELF over the next few years is to make the strongest possible case to the large ELT examination boards that they should start to take account of the findings of ELF research.

The influence of the examining boards in shaping the tests of the future is not to be underestimated. International exams like IELTS, TOEFL and the Cambridge English suite clock up millions of test takers every year, and the form and contents of these exams inevitably influence local, “home produced” tests developed in schools and education systems across the world, which continue to defer to a native speaker model.

But test developers of examining boards are not unaware of the rapid acceleration of English as a lingua franca and the changing needs of its users, and the possible future need to align tests to these needs. Such an interest is signaled in the “co-certification” project jointly developed by Trinity College London, and the University of Ca’ Foscari Venice, reported in Newbold (2017). In a local version of an international test, Integrated Skills in English (ISE), candidates listen to an extract from a lecture given by a non-native speaker of English, reflecting their actual needs as students attending a European university, where the increasing mobility of academics and students, and a growing attention to internationalization, mean that students from all disciplines may frequently need to listen to visiting professors whose mother tongue is neither Italian nor English, and who therefore resort to ELF. Candidates are required to listen to the recorded extract, take notes, and report what is said to the native speaker examiner in the room.

As in well-known tests such as TOEFL and IELTS, a variety of accents forms part of the test specifications for the listening component in the international version. But a closer look shows that these are all native speaker accents (IELTS lists ten!<sup>11</sup>). In the local version, therefore, the specification was changed from:

**Accents**

May include varieties that can be processed using southern British and General American as a point of reference<sup>12</sup>.

to:

**Accent**

Fluent non-native speaker of English.

11 <http://ielts-academic.com/2015/10/31/ielts-listening-english-accents/> (retrieved 07/10/2017).

12 ISE specifications document p. 47, retrieved 24/01/2017 from <http://www.trinitycollege.com>.

Four NNS readers were chosen, two of whom had had experience of lecturing in English. They were provided with instructions for reading the texts, which included an invitation to leave any hesitations, self-repairs, or minor errors they made. As a result, none of the thirty texts initially recorded were free of performance errors, most of which related to prosodic features, such as inappropriate tonic stress. Perhaps the most interesting deviations, however, were small grammar features which the readers (apparently unconsciously) changed, in spite of having the correct text in front of them, such as “*on the front line*” (instead of “*in the front line*”) or “*it is largely consisted of*” (instead of “*it largely consists of*”).

However, this less than polished performance may give a closer rendering of a real-life lecture than the texts read by actors in the mainstream versions of the major certifications.

That it did not compromise comprehension seems to be borne out by the fact that, after two administrations of the test (in 2016 and 2017) the listening part has yielded the highest success rate and turns out to be uncontroversial for test takers, 55% of whom reported that the non-native speakers were neither easier nor more difficult to understand than the native speaker examiner in the room with them, while 19% thought they were easier. This is perhaps surprising, given that the live examiner had a non-regional NS accent, spoke clearly, and was able to make use of a variety of pragmatic strategies, including visual, non-verbal indications, to make himself understood. It could be partially accounted for by the fact that the lecturers used in the recordings were all from European countries, with accents students were likely to be familiar with, which was a feature built into the construct of the co-certification, and which was intended to reduce test bias (Harding, 2012)<sup>13</sup>.

The co-certification is a small-scale project, in which ELF has entered an international certification through the back door, as it were, in a receptive skills test. But it demonstrates the close link between ELF interaction and the need to interpret local contexts, which we referred to in section 4. International certification is self-limiting; it spreads its nets as wide as possible, but it is constrained by notions of political correctness, and the need to avoid giving offence, which means that many topics which could be acceptable, interesting, and motivating in a local (European, Italian, university) context will never be chosen.

The local dimension, based on local needs, is vital to the construct of any future “test of ELF”, or rather, ELF-informed or ELF aware test. But

13 For a full account of the project, see Newbold (2017).

if an ELF-informed test of listening can be unproblematic and uncontroversial, the real challenges begin with assessing the productive skills, especially speaking. If a teacher makes “the ability to interact in an ELF context” an objective, alongside more traditional objectives in his/her teaching programme, then how is he/she to confirm whether or not it has been achieved? How, if at all, can competence in ELF — especially productive competence — be measured?

It should by now be apparent that there are no easy answers to these questions, and indeed, “testing ELF” may seem like a mission impossible. But the changing make-up of language classes and the real life skills which students acquire outside the classroom, as well as the developing role of English for international communication, all of which we have discussed in this paper, offer “bottom up” as well as “test down” perspectives on possible test content. Examining boards ignore the speed of change in the development of ELF at their peril, and it is in their interests to attempt to engage with ELF in projects similar to the one we have described. Attention to ELF phenomena in international certification would of course have a knock-on effect on test development generally. But this is likely to be a gradual process. While the world waits for this “top down” process of normalization to happen, teachers who are interested in test development have the local knowledge to begin to experiment with forms of ELF aware assessment which are the natural consequence of ELF-aware teaching.

Continuous assessment and portfolios, and other forms of alternative assessment if they can be used in an evaluation process, may provide extensive and useful insights into students’ abilities. Otherwise, in a traditional testing context, choice of content, a revised approach to how to deal with errors, test format (such as the use of paired interaction), and especially a rethinking of assessment grids, are likely to be key areas on which a “bottom-up” action research project, or a teacher education programme, could focus. This latter feature, for example — an “ELF aware” assessment grid used to measure spoken interaction — would need to capture the fluid co-creation of meaning, through a range of observable strategies such as accommodation and lexical creativity, but also, and fundamentally, how participants cope with crisis, which is a hallmark of ELF interaction, by backtracking, reformulating, and other pragmatic strategies. To develop and use such a grid would be, to say the least, challenging. But it is a challenge worth taking up, since the English teaching and testing communities of today owe it to their pupils and future generations to teach and assess the language as it is most likely to be needed; not as a badge of cultural identity, as it might be for native speakers; not (just)

as an imperfect approximation to native speaker standards, as it might be if it were needed to interact exclusively with native speakers; but overwhelmingly, and crucially, to communicate with people of any and every lingua-cultural background who, like themselves, daily resort to English as the world's lingua franca.



## References

- ARCHIBALD, A., COGO, A., & JENKINS, J. (Eds.). (2011). *Latest trends in ELF research*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- ALDERSON, J.C., & WALL, D. (1993). Does washback exist? *Applied linguistics*, 14(2), 115–129.
- BACHMAN, L., & PALMER, A. (2010). *Language assessment in Practice*. Oxford: OUP.
- BASSO, N. (2012). Dealing with the unexpected: the use of ELF in an international academic context. In G. Ludbrook, & D. Newbold (Eds.), *English Lingua Franca: Contexts, Strategies and International Relations* (pp. 21–40). Venice: Cafoscarina.
- BRUMFIT, C.J. (2001). Global English and Language Teaching in the Twenty-first century. *Centre for Language in Education Occasional Papers No. 59*. Southampton: University of Southampton Press.
- COGO, A., & DEWEY, M. (2006). Efficiency in ELF communication: From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 59–93.
- COSKUN, A. (2011). Future English teachers' attitudes towards EIL pronunciation, *Journal of English as an International Language*, 6(2), 46–68.
- COUNCIL OF EUROPE (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUPLAND, N., & GILES, H. (1998). The Communicative Contexts of Accommodation. *Language and Communication*, 8(3/4), 175–182.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd edition). Oxford: OUP
- DAVIES, A., & ELDER, C. (2006). Assessing English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 282–304.
- ELDER, C., & HARDING, L. (2008). Language testing and English as an international language: constraints and contributions. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(3), 34.1–34.11.
- FIRTH, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On Conversation Analysis and “Lingua Franca” English. *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.
- GARCIA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- GILES, H. (1973). Accent and mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics*, 15, 87–105.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- GRAZZI, E. (2012). English as a Lingua Franca and wikis as new affordances for the language classroom. In G. Ludbrook, & D. Newbold (Eds.), *English Lingua Franca: Contexts, Strategies and International Relations* (pp. 79–89). Venice: Cafoscarina.
- GROOM, C. (2012). Non-native attitudes towards teaching English as a lingua franca in Europe. *English Today*, 109, 50–57.

- HARDING, L. (2012). Accent, listening assessment and the potential for a shared-L1 advantage: A DIF perspective. *Language Testing*, 29(2), 163–180.
- HENDRICKSON, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387–398.
- HULMBAUER, C. (2011). Old friends? Cognates in ELF Communication. In A. Archibald, A. Cogo, & J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 139–162). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- JENKINS, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, J., COGO, A. & DEWEY, M. (2011). Review of developments into research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*, 44(3), 281–315.
- JENKINS, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85.
- KACHRU, B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk, & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- LOPRIORE, L. (2015). Young Learners in ELF Classrooms: a Shift in Perspective. In P. Vetorel (Ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English* (pp. 159–177). Newcastle: Cambridge Scholars.
- LYSTER, R., SAIT, K., & SATO, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46(1), 1–40.
- MACKENZIE, I. (2015). Will English as a lingua franca impact on native English? VariEng: Studies in Variation, Contacts and Change in English 16. Online journal accessible at <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/16/mackenzie/> (retrieved 03/10/2017).
- MCMANARA, T. (2012). English as a Lingua Franca: the challenge for language testing. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 199–202.
- MAURANEN, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLLIN, S. (2006). *Euro-English: Assessing Variety Status*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- NEWBOLD, D. (2017). Co-certification: a close encounter with ELF for an international examining board. *Journal of English as a Lingua Franca*, 6(2), 367–388
- PHILLIPSON, R. (2003). *English-Only Europe?* London: Routledge.
- PITZL, M.-L. (2009). We should not wake up any dogs: idiom and metaphor in ELF. In A. Mauranen, & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp. 299–322). Newcastle: Cambridge Scholars.
- SEIDLHOFER, B. (2001). Closing a Conceptual Gap: The Case For A Description Of English As A Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133–158.
- SEIDLHOFER, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
- SEIDLHOFER, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

- SEIDLHOFER, B. (2015). ELF-informed pedagogy; from code fixation towards communicative awareness. In P. Vettorel (Ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English* (pp. 19–30). Newcastle: Cambridge Scholars.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232.
- SIFAKIS, N.C., & SOUGARI, A. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467–488.
- SIFAKIS, N.C. (2017). ELF awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics*. amx034, <https://doi.org/10.1093/applin/amx034> (retrieved 07/10/2017).
- SIFAKIS, N.C., & BAYYURT, Y. (2015). ELF-aware teacher education and development. In J. JENKINS, W. BAKER, & M. DEWEY (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 456–467). London: Routledge.
- SORUC, A. (2015). Non-native Teachers' Attitudes towards English as a Lingua Franca. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(1), 239–251.
- SWAIN, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- TAYLOR, L. (2006). The changing landscape of English: implications for language assessment. *English Language Teaching Journal*, 60(1), 51–60.
- TRUDGILL, P. (2002). *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- VETTOREL, P. (2015). Primary school teachers' perceptions: Englishes, ELF and Classroom Practices — between “Correctness” and “Communicative Effectiveness”. In P. Vettorel (Ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English* (pp. 129–155). Newcastle: Cambridge Scholars.
- VETTOREL, P., & LOPRIORE, L. (2013). Is there ELF in ELT coursebooks? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 483–504.

# Valutazione di sistema in Italia

A che punto siamo?

Stefano Meloni

*A che punto siamo con la valutazione del sistema di istruzione ed educazione in Italia? Quali sono gli elementi normativi e di indirizzo che il legislatore ha definito in merito ai processi valutativi interni ed esterni alle scuole? Quale impatto e quali reazioni sono stati generati nella comunità scolastica? In questo contributo, a quattro anni dall'emanazione del Regolamento SNV<sup>1</sup>, si propone un'analisi sulla coerenza delle norme vigenti accompagnata da un'ipotesi di percorso che consolidi l'impianto normativo e procedurale orientato al miglioramento di processi e di esiti.*

*PAROLE CHIAVE: valutazione, autovalutazione, reclutamento, stato giuridico, profilo professionale*

*Where are we with evaluation of the Italian teaching system? What are the norms and guidelines laid down by the legislator regarding internal and external school evaluation processes? What impact and reaction have these generated inside the school community? Four years on from the introduction of National Evaluation System Regulations, this article looks at the coherence of the measures introduced as well as a possible way forward to consolidate the normative and procedural apparatus set up to improve processes and outcomes.*

*KEYWORDS: evaluation, self-evaluation, recruitment, legal status, professional profile*

## 1. Un inquadramento normativo: Il Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione

La valutazione del sistema di istruzione ed educazione in Italia si pone, in prima istanza, l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e degli apprendimenti di studenti e studentesse. In questa prospettiva nasce l'esigenza di attuare concretamente e in modo sostenibile l'autonomia delle scuole e la possibilità di offrire ai decisori politici orientamenti supportati da evidenze attendibili in merito a processi ed esiti di apprendimento. Il Sistema Nazionale di Valutazione del sistema educativo e di istruzione (SNV), finalizzato a questo scopo, è costituito da tre componenti: INVALSI, INDIRE e contingente ispettivo<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, [http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR\\_%2028\\_03\\_13.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf) (consultazione del 05/11/2017).

<sup>2</sup> Per l'istituzione dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione) si consulti il D.lgs. n. 286 del 19/11/04, <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04286dl.htm> (con-

All'INVALSI è assegnato un ruolo di coordinamento del SNV e di predisposizione di protocolli, indicatori e strumenti atti alle procedure valutative; all'INDIRE è attribuita la funzione di accompagnamento e supporto alle istituzioni scolastiche; al contingente ispettivo compete la cura della valutazione del sistema partecipando ai nuclei di valutazione esterni previsti dal Regolamento.

Le procedure valutative, precisate all'art. 6 del Regolamento SNV, sono avviate mediante un processo di autovalutazione delle scuole a cui segue una valutazione esterna. L'esito di queste due osservazioni (in quella esterna entrano in gioco le visite dei nuclei esterni e l'utilizzo di indicatori di efficienza ed efficacia formulati dall'INVALSI) deve consentire la definizione e l'attuazione, da parte delle istituzioni scolastiche, di azioni orientate al miglioramento di esiti e processi organizzativi, di cui sarà possibile e opportuno effettuare una rendicontazione sociale. L'azione valutativa, nella prospettiva tracciata, è l'auspicio e l'intenzione del legislatore, potrà diventare — a regime — una procedura virtuosa di osservazione del proprio *modus operandi*, capace di generare opportuni cambiamenti finalizzati al miglioramento.



## 2. Ragioni e finalità della valutazione di sistema in Italia: il processo in atto

Fin qui le intenzioni e le indicazioni del legislatore. Tuttavia, il percorso che introduce la valutazione di sistema nel mondo della scuola è complesso e chiama in causa tutti gli attori in scena, ognuno per parte sua. La complessità è, di fatto, un elemento di fragilità strutturale e la sinergia tra le parti componenti è *conditio sine qua non* per sostenere tutto l'impianto valutativo. In questi primi due anni dall'applicazione del Regolamento, infatti, pur con molte resistenze e difficoltà, la macchina ha iniziato il suo cammino e le indicazioni ministeriali successive hanno impresso una spinta notevole, manifestando tutta l'intenzione di consolidare le prassi e il quadro di riferimento metodologico e culturale. Perché di questo si tratta: una sfida culturale prima ancora che una pratica operativa.

Ci si deve chiedere, infatti, — e preliminarmente — quale sia il rapporto tra la dimensione valutativa nel sistema scolastico e la finalità generale della scuola italiana, così come affermata dalle indicazioni normative

sultazione del 05/11/2017); per il ripristino dell'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) si consulti l'art. 19, comma 1, del D.lgs. n. 98 del 06/07/11. Il Contingente Ispettivo è composto da dirigenti tecnici con funzione ispettiva in organico al Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (MIUR).

vigenti. Qual è l'orizzonte di senso verso il quale ci si muove e quanto è condiviso da tutti gli operatori scolastici? Cosa si risponde alla domanda *A cosa serve la scuola, oggi?* La questione, tutt'altro che secondaria, può essere intesa piuttosto come fondamento di una prassi professionale quotidiana, prassi condivisa che consenta di superare la percezione latente di una propria collocazione marginale all'interno del sistema di istruzione.

Se non si condivide nella sostanza la *mission* scolastica nella sua interezza, se non si coglie il proprio contributo specifico all'interno di un *frame* complessivo, riepilogativo e comune, non solo si correrà il rischio di vivere la propria professione in uno "splendido" isolamento ma, come spesso accade, si sarà anche restii, se non contrari, a processi valutativi, leggendoli e interpretandoli come ingerenza sul proprio operato e mai in una logica di miglioramento complessivo — individuale e collettivo — perché questa visione sistemica difficilmente appartiene, oggi, all'attore della scuola.

Appare, invece, esplicito il richiamo delle Indicazioni Nazionali (2012)<sup>3</sup> del primo ciclo di istruzione, indicazioni che seguono di poco le linee guida e i regolamenti del secondo ciclo di istruzione<sup>4</sup>, quando si dichiara che la finalità generale della scuola è «lo sviluppo armonico e integrale della persona»<sup>5</sup>. Finalità che trova precisa collocazione nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, così come dettate dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18/12/2006<sup>6</sup>, la cui cornice è richiamata esplicitamente dalle norme che regolano l'obbligo scolastico e, appunto, dalle Indicazioni Nazionali (2012).

Quanto sono consapevoli docenti e dirigenti di questo *orizzonte di senso* e quanto lo condividono? *Cittadinanza, pensiero critico e autonomo, competenze adatte ad affrontare la vita presente e futura*, queste le risposte più gettonate da docenti intervistati<sup>7</sup> alla domanda sul senso della scuola e sulle competenze da costruire per gli studenti. Si può sostenere che soltanto la

3 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (settembre 2012), [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf) (consultazione del 05/11/2017).

4 Linee Guida e regolamenti del secondo ciclo di istruzione, a partire dai D.P.R. 87, 88 e 89 del 15/03/2010, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html) (consultazione del 11/11/2017).

5 «[...] la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie» (Indicazioni Nazionali, Settembre 2012, p. 9).

6 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (consultazione del 05/11/2017).

7 Dati raccolti nell'ambito di attività formative destinate a docenti appartenenti a differenti ordini e gradi di scuola.

condivisione piena di questi esiti in uscita e degli obiettivi formativi generali del sistema di istruzione possa permettere alla scuola di sostenere la sfida dell'istruzione nell'età contemporanea. Una sfida che deve essere esplicitata nei suoi elementi di criticità ma pure nelle sue finalità ultime, sfida che non può essere sostenuta e tantomeno vinta dal singolo attore in scena, sfida sistemica che va affrontata in un solo modo: con il concorso di tutte le parti in causa, di tutti i portatori di interesse, di tutti i soggetti coinvolti, dai decisori politici finanche all'ultimo collaboratore scolastico (che nel suo impegno professionale di qualità concorrerà egli stesso al raggiungimento di quelle finalità educative riconosciute e condivise). In questa logica il processo valutativo, al netto delle tentazioni classificatorie e punitive (bisogna pur sempre ribadirlo), potrà essere più favorevolmente accolto e sostenuto. In tal senso si muovono, opportunamente, le direttive triennali e gli atti di indirizzo ministeriali.



### 3. Le direttive triennali del Ministro

Quando la ministra Giannini, nel declinare le priorità strategiche della valutazione del sistema scolastico<sup>8</sup> per il triennio 2014/2017, parla di una *progressiva introduzione* (rassicurando così le scuole sui processi necessari di adattamento alla novità) e la finalizza al *miglioramento della qualità formativa e degli apprendimenti*, disegna una trama che coinvolge esplicitamente il sistema scolastico nel suo complesso. La sottolineatura di alcuni indirizzi principali quali la lotta alla dispersione e all'insuccesso, la riduzione delle differenze negli apprendimenti e il rafforzamento delle competenze di base rende ancora più esplicito l'intento ministeriale e rafforza una visione sistemica e una direzione di marcia programmatiche a un uso propositivo e formativo della valutazione stessa.

Il richiamo al Sistema Nazionale di Valutazione da parte della ministra Fedeli, nel suo atto di indirizzo 2017<sup>9</sup>, è opportunamente collocato nella *Priorità politica 1*, e non a caso posizionato accanto alla questione delicatissima (e sempre più impattante, visti i numeri e la qualità molto diversificata dei docenti neoassunti) della formazione in ingresso e del reclutamento, accanto alla sottolineatura della valorizzazione del personale scolastico anche mediante il rinnovo dei contratti nazionali, e finanche

<sup>8</sup> Direttiva n. 11 del 18/09/2014, [http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA\\_11.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf) (consultazione del 05/11/2017).

<sup>9</sup> Atto prot. 070 del 23/12/2016, Gabinetto del Ministro, [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Atto\\_d'indirizzo\\_2017.PDF](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Atto_d'indirizzo_2017.PDF) (consultazione del 11/11/2017).

al consolidamento dell'autonomia scolastica mediante un più coerente ed efficace utilizzo dell'organico dell'autonomia. Anche in questo caso il messaggio che può leggersi è una visione del sistema di istruzione del quale il processo valutativo è parte integrante e funzionale al raggiungimento di obiettivi ultimi, condivisi, che danno senso, cioè orientano e indicano l'azione verso cui si intende procedere.

Può essere citata, anche se di sfuggita, la dibattuta Legge 107/15<sup>10</sup>, soprattutto per quel che concerne scuole e dirigenti scolastici. Il termine *valutazione* vi ricorre ben 44 volte, a riprova di un *forcing* istituzionale all'indomani dell'approvazione del Regolamento SNV. In questa legge la figura del dirigente scolastico appare vincolata a una serie di parametri da monitorare in vista della valutazione del suo operato (vedi il comma 93<sup>11</sup> — riportato integralmente in nota — e i successivi).

Più articolata e complessa appare la partita sulla valutazione degli apprendimenti di studenti e studentesse. Con l'emanazione del D.lgs. 62/17 si avvia un riordino della normativa che riguarda gli apprendimenti e le competenze finora determinata dal D.P.R. 122/09. In che logica ci si muove? Quale contributo si intende dare alla costruzione di una cultura della valutazione in un'ottica formativa?

Alcuni elementi di criticità, strutturali al sistema scolastico italiano, appaiono difficili da superare. In primo luogo la consuetudine a siglare con numeri le prestazioni degli studenti (oggi norma vigente, oltreché figlia accettata di una semplificazione dei linguaggi causata dall'uso dei più recenti strumenti di comunicazione). Gli insegnanti da un lato manifestano sofferenza davanti alla riduzione del proprio spazio di giudizio (voti di consiglio che si arrotondano inesorabilmente per eccesso) e alla

10 Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (15G00122) (GU n. 162 del 15/07/2015), [http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/Legge\\_13\\_luglio\\_2015\\_n\\_107.pdf](http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/Legge_13_luglio_2015_n_107.pdf) (consultazione del 06/11/2017).

11 Legge 107/15, comma 93: «La valutazione dei dirigenti scolastici è effettuata ai sensi dell'articolo 25, comma 1, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165. Nell'individuazione degli indicatori per la valutazione del dirigente scolastico si tiene conto del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28/3/2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, e dei seguenti criteri generali:

- a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale;
- b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali;
- c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale;
- d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale;
- e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole», <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultazione del 06/11/2017).

perdita del proprio *potere* giudicante, dall'altro è sempre più manifesta (soprattutto nei primi due segmenti formativi) l'inadeguatezza di un giudizio che appare classificatorio e definitivo rispetto alla complessità e alla ricchezza dei processi di apprendimento che necessiterebbero, invece, di tutt'altri strumenti di rilevazione e narrazione, tali da accompagnare lo studente nel percorso formale di istruzione, da un livello scolare al successivo<sup>12</sup>.

La seconda criticità concerne il rapporto tra scuola e famiglia, tra docenti e genitori. Proprio dalle famiglie, infatti, arriva un'istanza semplificatoria sulle valutazioni che genera un adattamento dell'offerta alla domanda. «Alla fine dei conti, che voto ha preso mio figlio?» è la domanda *clou*, l'unica informazione che pare contare.

La terza criticità nasce dalle contraddizioni che le norme hanno generato e portano con sé. Un esempio per tutti. I modelli di certificazione delle competenze del primo ciclo e dell'obbligo scolastico sono completamente differenti, pur richiamandosi entrambi alla Raccomandazione europea prima citata. Non sfugge al corpo docente e ai dirigenti che il legislatore ha operato con discontinuità e, talvolta, con incoerenza e che le norme risentono di diverse visioni della politica scolastica. Il D.lgs. 62/17 — nella scia della Legge 107/15 — si muove, viceversa, in coerenza con il concetto di valutazione formativa. All'art.1<sup>13</sup> la dichiarazione di principio afferma che la valutazione ha finalità educativa e formativa, documenta lo sviluppo dell'identità e sostiene la capacità autovalutativa dello studente. Una dichiarazione di intenti che dovrà essere perseguita e agita per declinare la valutazione degli apprendimenti alla luce della curvatura formativa. Il linguaggio, l'approccio e le finalità del decreto suonano, dunque, in

12 Già negli anni sessanta e settanta del secolo scorso l'utilizzo nella scuola elementare del Libretto personale dell'alunno (che i docenti ricordano da studenti), riportava numerose informazioni sul percorso scolastico. Ogni anno il maestro segnalava informazioni di contesto, risultati di rendimento scolastico, interessi e atteggiamenti. Anno dopo anno il libretto diventava così, sostanzialmente, una sorta di resoconto diacronico. Al termine del quinto anno delle Elementari diventava agevole la scrittura del profilo in uscita dello studente a partire dalla robusta e sistematica raccolta di informazioni. Il libretto ministeriale apriva con questa frase: «Questo libretto non è sostitutivo della pagella, ma serve a motivare ed integrare i giudizi sul profitto scolastico con la rilevazione delle caratteristiche dell'alunno, quali vanno manifestandosi di anno in anno». E nella paginetta del profilo si chiudeva così: «Questa pagina dovrà essere compilata con la massima ponderazione, tenendo presente che, siccome sarà trascritta sul libretto della scuola media, costituirà il punto iniziale di riferimento sulla personalità dell'alunno nelle valutazioni successive». Potremmo provocatoriamente dire che, oggi, con l'introduzione dei modelli di certificazione delle competenze, si sta tentando di riportare l'attenzione sui processi così come già si faceva cinquanta anni fa? E che la continuità valutativa da un ordine all'altro era, se non una consuetudine, una prassi richiesta e obbligatoria?

13 Art. 1 «Principi. Oggetto e finalità della valutazione e della certificazione: 1. La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne 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. 62/2017).

concordanza con le note usate per la valutazione delle scuole, una valutazione, appunto, orientata al miglioramento.

L'idea della valutazione formativa dell'operato delle scuole è, in realtà, una forte novità. L'applicazione del Regolamento SNV ha trovato, come è ovvio, resistenze e ostacoli, ma invitare le scuole a riflettere sulle proprie azioni è una leva di cambiamento culturale fondamentale e determinante ai fini del consolidamento di una prassi valutativa che analizzi i fattori di qualità, che sappia misurare l'impatto dell'agire didattico e organizzativo, che si doti di strumenti attendibili di rilevazione di esiti e processi, che inneschi, infine, processi metacognitivi in tutti gli attori del processo di insegnamento/apprendimento: corpo docente, dirigenti e studenti (Bonaiuti, 2015).

#### 4. Cosa accade nella comunità scolastica?

Nonostante le buone intenzioni e i dispositivi normativi<sup>14</sup> da tempo fissati, lenta e resistente è stata la risposta del mondo della scuola a procedure di verifica e controllo dell'operato. Nessuna verifica esterna è stata ben accettata e ammessa, nessuna procedura di controllo della qualità favorita o consentita. Nel corpo docente è presente da tempo una posizione critica su tutta l'ipotesi valutativa, soprattutto nelle implicazioni competitive, economiche e finanche *punitive* che sono state in prima battuta pensate dal legislatore e respinte dagli insegnanti. In questi anni la reazione — talvolta dura e veemente contro l'impianto del Regolamento SNV — ha di fatto ostacolato e rallentato l'introduzione di qualsivoglia strumento di valutazione. Oggi, tra l'altro, sono cresciute e si sono diversificate le spinte verso una valutazione dell'operato della scuola, come la richiesta di rendicontazione legata al superamento di un modello centralistico in favore di una maggiore autonomia concessa alle singole istituzioni scolastiche, o l'istanza di controllo sociale che le famiglie manifestano e che nasce per effetto della rottura del patto educativo fiduciario un tempo esistente e fondante del consenso sociale sul ruolo della scuola.

La scuola stessa e gli *attori* che in essa operano si sentono, in un certo senso, accerchiati dalla domanda di valutazione e ne subiscono l'impatto, non riconoscendola come opportunità di crescita, miglioramento,

14 Già nel D.P.R. 275/99, all'articolo 10 comma 1, si esplicita il compito dello Stato di verificare qualità del servizio ed esiti di apprendimento: «Per verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della pubblica istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'articolo 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997, n. 59», <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm> (consultazione del 06/11/2017).



valorizzazione. È pertanto un problema, come già detto, in primo luogo culturale, che può essere affrontato solo superando la percezione di sentirsi *oggetto* di valutazione per praticarla come *sogetti attivi e protagonisti* in una logica sistemica.



## 5. Esistono dati attendibili per valutare il sistema scolastico?

Come raccogliere informazioni attendibili sullo stato di salute del sistema scolastico nazionale? E in quale modo utilizzare le informazioni che si possono desumere per una valutazione orientata in modo sostenibile al miglioramento di esiti e processi organizzativi? Solo le discusse prove INVALSI (in seconda, quinta primaria e all'esame di Stato al termine del primo ciclo), pur nella specificità della tipologia di verifica degli apprendimenti che svolgono, offrono uno sguardo esterno attendibile<sup>15</sup>, così come fanno le prove OCSE PISA, triennali e riferite agli apprendimenti della corte dei quindicenni.

In un quadro di sostanziale assenza di strumenti e azioni di monitoraggio, finora ci si è — nella sostanza — affidati alla professionalità del singolo docente (in una logica che privilegia però l'individualismo e non la collegialità). In questo quadro, soprattutto quando non è condiviso un progetto di scuola o, peggio, alcuno strumento di valutazione, l'autoreferenzialità del docente può essere fattore generativo di situazioni di ineguali opportunità formative offerte agli studenti. Le differenti probabilità di successo scolastico (che hanno una genesi in contesti familiari e sociali di povertà educativa) tendono a cristallizzarsi già fin dai primi anni della scuola primaria, consolidando drammaticamente il divario tra chi può e chi non può ambire a un percorso netto in verticale.

Di fatto, chi accusa difficoltà di apprendimento nei primi anni scolastici è facilmente individuabile, perché manifesta fin da subito caratteri assimilabili ai profili a rischio di insuccesso che sono predittori di dispersione scolastica<sup>16</sup>. E sono proprio le prove INVALSI, pur con la parzialità del

<sup>15</sup> Dopo diversi anni, a fronte di un adattamento degli *item* ai traguardi curricolari, pure perfezionate appaiono le azioni di contrasto messe in campo per svuotare di significato e valore gli esiti osservati. Le norme recentissime — ottobre 2017 — come previsto dal D.lgs. 59/17 (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>, consultazione del 06/11/2017), hanno trasformato le prove INVALSI in requisito di accesso agli esami di stato del primo e del secondo ciclo, con la prova in lingua straniera e lo svolgimento *computer based*.

<sup>16</sup> Facciamo riferimento a caratteristiche quali: appartenenza a contesti familiari deboli, competenze nella madrelingua inadeguate al livello scolare frequentato, episodi di ripetenza e ritardi, situazioni di insuccesso scolastico sostanziale rivelate dai divari negli apprendimenti, difficoltà nelle transizioni da un livello scolare al successivo, canalizzazione forzata e mancato orientamento, disagio nelle relazioni tra pari, ecc.

*soggetto fotografato*<sup>17</sup>, a segnalare i divari scolastici e il loro permanere nel tempo, a evidenziare variabilità tra classi troppo marcate per essere accettabili, a dare strumenti di lettura sullo stato di benessere (e malessere) del sistema di istruzione nazionale, in assenza di *feedback* di qualità che il sistema scuola non ha mai saputo produrre da sé.

Una singola prova, peraltro contrastata duramente, è dunque in grado di restituire una serie di informazioni attendibili e utili a chi si occupa di politica scolastica (tramite *benchmark* validati anche dalle ricerche internazionali) e offre anche, nel dettaglio restituito alle scuole, dati che potrebbero favorire interventi perfino nelle dimensioni e negli ambiti tematici e curriculari in cui gli studenti manifestano debolezze più marcate.

Di più, la necessità di monitorare il processo e il progresso degli apprendimenti di ogni singolo studente, sia sul piano disciplinare che su quello delle competenze di cittadinanza, appare di tutta evidenza se si pensa che nel primo percorso di istruzione, solo dopo undici anni (tre nella scuola dell'infanzia, cinque nella primaria, tre nella secondaria di primo grado), gli studenti vengono sottoposti a un esame di Stato conclusivo che dovrebbe attestare gli apprendimenti nei tre segmenti formativi frequentati. L'unico strumento attendibile esterno che si affianca alle valutazioni degli insegnanti in questo lasso di tempo è, dunque, proprio la prova INVALSI. Non appare provocatoria, in questo contesto, la proposta di ripristinare passaggi di controllo dell'andamento del fenomeno (come gli esami in seconda e quinta primaria di un tempo), non fosse altro che per affermare che i processi vanno seguiti, monitorati e che questa lettura deve essere svolta con il concorso di valutatori esterni alla classe frequentata.

## 6. La valutazione delle scuole. Quali reazioni?

Il Sistema Nazionale di Valutazione, come detto, intende valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Alle istituzioni scolastiche è chiesto di operare sulla base delle seguenti fasi:

1. Autovalutazione
2. Valutazione esterna
3. Definizione e attuazione di azioni di miglioramento
4. Rendicontazione sociale.

<sup>17</sup> Bisogna riconoscere, però, che le prove in Italiano e Matematica hanno adattato nel corso degli anni il *focus degli item* ancorandolo sempre più ai traguardi curriculari previsti nelle Indicazioni Nazionali.



L'approccio autovalutativo iniziale ha senz'altro attenuato le azioni resistenti, anche se le prime stesure dei RAV<sup>18</sup> hanno visto protagonisti il dirigente scolastico e pochi docenti collaboratori in quanto difficilmente il collegio nella sua interezza ha operato di concerto ai processi di autovalutazione. Perché? Molti sono i fattori da considerare. Il più rilevante è senza dubbio la resistenza ad accogliere una norma che chiede alle scuole di effettuare un'analisi del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal MIUR e dall'INVALSI<sup>19</sup>. Ci si pone altri interrogativi: Come si procede? Quali dati sulla scuola esistono? Chi li detiene? A chi interessano? Chi può valutare e perché?

Un elemento di debolezza è certamente la modesta conoscenza della normativa da parte dei docenti, cui si può aggiungere una sorta di superficialità di molti nell'interpretazione della regolamentazione sulla valutazione degli apprendimenti (si pensi alla mancata consuetudine a restituire agli studenti un *feedback* formativo *in itinere*). Superficialità che si riflette in negativo sulla pratica di una valutazione di sistema.

In questi anni, però, la procedura di stesura del RAV e del PTOF<sup>20</sup> ha visto comunque crescere la condivisione all'interno del mondo della scuola e avviare, pur faticosamente, un equilibrio delle pratiche di osservazione e valutazione di sé realizzate dalla scuola nella sua interezza.

Più complesso appare il processo finalizzato alla definizione di obiettivi di miglioramento e di indicatori atti a rilevarne i risultati. Anche qui appare chiara la connessione con la pratica didattica disabituata a rilevare l'impatto della propria azione formativa. I docenti, non organizzati e non avvezzi a misurare l'efficacia dell'azione didattica (Vivanet, 2015) se non per mezzo dell'espressione del voto numerico, non possono misurare l'efficacia di un'azione sistemica, non possedendo strumenti e pratiche condivise che guardino all'azione della scuola nel suo complesso. È un problema aperto di termini, prassi, condivisione di un progetto comune che può essere affrontato opportunamente solo con una formazione continua.

18 Rapporto di Autovalutazione in formato elettronico, previsto nell'art. 6 del D.P.R. 80/13, [http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR\\_%2028\\_03\\_13.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf) (consultazione del 07/11/2017).

19 Il Regolamento SNV (Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione) all'art. 6 comma 1 del citato D.P.R. 80/13 recita: «a) autovalutazione delle istituzioni scolastiche: 1) analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola; 2) elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento».

20 Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa introdotto dalla Legge 107/15, che al comma 14 modifica l'art. 3 del D.P.R. 275/99 ([http://miur-m3.digiresearch.it/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=9:dpr-n-275-99-regolamento-dell%E2%80%99autonomia-delle-istituzioni-scolastiche&Itemid=165](http://miur-m3.digiresearch.it/index.php?option=com_k2&view=item&id=9:dpr-n-275-99-regolamento-dell%E2%80%99autonomia-delle-istituzioni-scolastiche&Itemid=165), consultazione del 07/11/2017), sostituendo il Piano dell'Offerta Formativa ivi previsto.



## 7. La valutazione di docenti e dirigenti

Cosa significa valutare i docenti? Cosa significa valutare i dirigenti? Il meccanismo valutativo avviato ha a che fare con la definizione e il cambiamento in atto dei profili professionali di docenti e dirigenti. Molti elementi di criticità ostacolano qualsivoglia procedura valutativa.

Per gli insegnanti si potrebbero citare una serie di cause: la mancata valorizzazione della professionalità docente, il contratto bloccato, una progressione di carriera inesistente, la crescente perdita del riconoscimento sociale, una motivazione indebolita allo svolgimento della professione, una prassi didattica resistente ai cambiamenti, l'indebolimento delle funzioni collegiali, una formazione episodica spesso distante dai bisogni effettivi. Questi elementi critici, vissuti con rassegnazione e disincanto dal corpo docente, hanno generato nel tempo un progressivo ripiegarsi in una dimensione professionale vissuta in solitudine e autosufficienza. Questa dimensione individuale “forzata” appare, oggi, il maggior freno alla formulazione collettiva di riscrittura del profilo docente in cui trovi spazio una valutazione vissuta in termini non punitivi ma orientata alla crescita professionale. La crisi della professione docente è ancor di più acuita dalla percezione (che gli allievi restituiscono e che cresce con lo stare a scuola) di inattualità, quando non di inutilità, dei saperi veicolati e condivisi in classe. Anche le innovazioni metodologiche e didattiche che in questi anni attraversano il corpo scuola (si pensi alla progettazione per competenze, all'alternanza scuola-lavoro, al Piano Nazionale Scuola Digitale, per citare le più gettonate e sostenute dal Ministero) sono spesso assunte e vissute più come adempimenti cui si fa fronte che non come chiavi per aprire porte sui saperi e affrontare il viaggio della conoscenza come esplorazione sfidante e intrigante. In sostanza, non dovrebbe sorprendere che un corpo docente di età media la più alta dei paesi OCSE<sup>21</sup>, in gran parte disilluso e logorato da dinamiche interne difficoltose quando non esplicitamente conflittuali, si dimostri rinunciatario in difesa del *sé insegnante* più proprio, che altro non è che la gestione della relazione educativa con i propri allievi. Relazione che, non fosse altro per la lunga esperienza maturata sul campo, appare il baluardo difensivo da proteggere. Il *cosa valutare* dell'insegnamento e del docente diventa allora il *chi può valutare*, in un'ottica di delegittimazione di ruoli e funzione della valutazione stessa, atto difensivo e protettivo del terreno e dei modi in cui si esplica la propria prassi didattica e organizzativa di fronte all'azione normativa che “aggredisce”

21 OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, p. 440 e p. 447, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> (consultazione del 07/11/2017).

lo spazio vitale residuo del *mio* fare scuola<sup>22</sup>. In questo quadro la leva della Legge 107/15 sulla formazione in servizio dei docenti<sup>23</sup> può essere una spinta determinante per costruire un processo di sviluppo professionale che coniughi la rilevazione dei bisogni formativi specifici e la condivisione del progetto di scuola così come declinato nel PTOF.

Cosa significa valutare i dirigenti e qual è stata la reazione della categoria? L'approccio utilizzato nel Sistema Nazionale di Valutazione chiede al singolo di far parte del tutto. Quando si associa la valutazione della scuola (un soggetto collettivo) alle azioni di miglioramento e si fa partire il processo con un approccio autovalutativo, si chiamano docenti e dirigenti a una logica di insieme, di collettività, di condivisione di un progetto educativo. In questo quadro, al dirigente scolastico — oggetto di un'azione controllante incisiva e personalizzata — è stato chiesto di avviare il processo e questa figura ha finora garantito l'assolvimento degli obblighi di legge, il più delle volte, caricando sulle proprie spalle il peso amministrativo e procedurale di tutto l'impianto. Da ciò si capisce che l'azione collettiva è di là da venire e che la condivisione del progetto di scuola è ancora un obiettivo lontano dall'essere raggiunto (Hattie, 2016).

Le linee guida<sup>24</sup> sulla valutazione dei dirigenti affermano che essa è finalizzata alla valorizzazione e al miglioramento professionale degli stessi, nella prospettiva del miglioramento della qualità del servizio scolastico. In questa logica il quadro di riferimento all'interno del quale si colloca l'azione della dirigenza è costituito dagli obiettivi di miglioramento della scuola (le priorità individuate attraverso il RAV) e dalla specificità delle funzioni dirigenziali, così come recita il già citato comma 93 della Legge 107/15. La reazione dei dirigenti scolastici non si è fatta attendere e, da un primo sostegno al processo valutativo che li riguarda, si è passati ad azioni di contrasto come la mancata compilazione del portfolio o la mancata richiesta di scuole in reggenza. La risposta del Ministero è stata la modifica della Direttiva n. 36/2016 che ha svincolato per il corrente anno scolastico la valutazione dalla retribuzione di risultato e ha consentito lo slittamento dei tempi per i procedimenti valutativi con il rinvio delle visite dei nuclei esterni di valutazione e il rafforzamento delle attività formative per i dirigenti e i valutatori esterni. I percorsi di

22 «Lei ci fa bei discorsi, professore, ma tutto quello che ci chiede di mettere dentro la scatola non ci sta!», si lamenta un docente in una recente sessione formativa da me tenuta.

23 *Obbligatoria, permanente e strutturale* come recita il comma 124 della legge citata.

24 Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36 del 18/08/2016 sulla valutazione dei dirigenti scolastici, adottate in base alla Legge 107/15, agli indicatori elaborati dall'INVALSI, sentite le organizzazioni sindacali e a norma del Regolamento SNV.

formazione (e di autoformazione) sono stati, di fatto, tracciati sulla base degli indicatori su cui saranno valutati i dirigenti scolastici. È assente, quantomeno in questa fase, una opportuna — e forse necessaria — analisi delle competenze in ingresso, analisi preliminare alla definizione dei bisogni formativi individuali.

## 8. Cosa pensano gli *stakeholder*?

L'accresciuta attenzione verso l'azione scolastica è un dato di fatto e un segnale forte e chiaro. Soprattutto l'università pare accorgersi dell'importanza di una più serrata e convinta collaborazione con il mondo della scuola. La questione della formazione iniziale, dell'abilitazione all'insegnamento, del tirocinio dei laureandi, del riconoscimento dei titoli di studio esteri, della valutazione da parte dell'ANVUR dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria<sup>25</sup>, l'orientamento alla scelta consapevole del percorso universitario, la *vexata quaestio* delle competenze linguistiche e grammaticali degli studenti in ingresso all'università, lamentate come inadeguate nel documento a firma di numerosi docenti e accademici<sup>26</sup>, sono solo alcuni esempi di tematiche sulle quali è necessario porre la massima attenzione e verso le quali ci si dovrà dotare (scuola e università) quantomeno di una buona capacità di ascolto reciproco prima di progettare insieme strategie, ancora una volta è bene ribadirlo, mirate al raggiungimento di esiti di apprendimento scolastico e universitario accettabili e adeguati alla sfida culturale e lavorativa del giorno d'oggi.

Anche le famiglie rappresentano un'istanza di rendicontazione sociale e si muovono, anche se in modo scomposto, cercando sempre più informazioni sulla scuola. Di fatto, però, il portale *Scuola in chiaro* è ancora sconosciuto ai più.

25 La valutazione dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria da parte dell'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) vede la presenza dei rappresentanti della Scuola in qualità di *stakeholder* dei corsi universitari.

26 Il Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità ha scritto una lettera-appello per chiedere di rinforzare nel primo ciclo scolastico le competenze linguistiche di base. La lettera aperta è stata sottoscritta in pochi giorni da oltre 230 docenti universitari. La lettera chiede «una revisione delle indicazioni nazionali che dia grande rilievo all'acquisizione delle competenze di base, fondamentali per tutti gli ambiti disciplinari». Poi richiama «l'introduzione di verifiche nazionali periodiche durante gli otto anni del primo ciclo» nella convinzione che «l'introduzione di momenti di seria verifica durante l'iter scolastico sia una condizione indispensabile per l'acquisizione e il consolidamento delle competenze di base». Il testo completo della lettera e le firme si trovano nel blog del gruppo di Firenze <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.htm> (consultazione del 07/11/2017).



Pure le agenzie formative<sup>27</sup>, interessate dagli sviluppi della domanda di formazione stabile generata dalle norme recenti sulla formazione obbligatoria di docenti e dirigenti, guardano alla scuola come luogo attrattivo. E in questo campo appare decisamente opportuna la procedura ministeriale dettata dalla Direttiva 170/16<sup>28</sup> che regola l'accreditamento degli enti formativi e l'apertura della piattaforma S.O.F.I.A.<sup>29</sup> destinata a favorire e raccogliere l'incontro tra domanda e offerta di formazione.



## 9. Parole chiave e strategie per il futuro ormai presente

È chiaro che qualcosa è cambiato dai tempi del disinvestimento e dei tagli pesanti alla spesa pubblica per l'istruzione in Italia<sup>30</sup>. L'impegno economico per la formazione previsto dalla Legge 107/15<sup>31</sup> è consistente e, a norma di legge, costante e strutturale. La prospettiva tracciata (che non riguarda solo l'investimento nella formazione) appare, dunque, quella di perseguire un'istruzione di qualità mediante un finanziamento adeguato.

Le risposte positive a queste scelte programmatiche pur presenti sono, però, accompagnate da un'articolata reazione di contrasto e incertezza. C'è bisogno di garanzie, di visioni condivise e di regolarità nell'azione programmatica e non di discontinuità cui si è — malauguratamente — abituati. Limitando la riflessione, in estrema sintesi, a come consolidare una pratica e una cultura della valutazione nella scuola italiana, occorre quantomeno elencare obiettivi e parole chiave su cui creare consenso:

- a) *Valutazione*. La valutazione è formativa o non lo è. È auspicabile che lo sia per tutti: docenti, dirigenti, personale amministrativo, studenti, scuole;

27 Fondazioni, associazioni disciplinari, associazioni professionali, enti di formazione, terzo settore, sindacati, camere di commercio, tutti enti che rivolgono la propria attenzione alla domanda di formazione che le scuole, a partire dai bisogni formativi aggregati, producono in vista dei traguardi di miglioramento indicati nel proprio PTOF.

28 Il documento è rintracciabile qui: [http://www.istruzione.it/allegati/2016/DIRETTIVA\\_170\\_2016.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/DIRETTIVA_170_2016.pdf) (consultazione del 07/11/2017). Qui sono reperibili gli enti accreditati e qualificati: [http://www.istruzione.it/allegati/2016/23\\_11\\_16\\_Elenco\\_enti\\_accreditati\\_e\\_qualificati.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/23_11_16_Elenco_enti_accreditati_e_qualificati.pdf) (consultazione del 07/11/2017).

29 Il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti (S.O.F.I.A.) è rintracciabile attraverso questo link <http://www.istruzione.it/pdof/> (consultazione del 07/11/2017).

30 La nota sull'Italia *Uno sguardo sull'istruzione: indicatori dell'OCSE* (fonte: OECD 2016, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Italy.pdf>) mostra che tra il 2008 e il 2013 la contrazione della spesa pubblica per l'istruzione è stata del 14% e la spesa pari al 4% del PIL contro il 5,2% media OCSE.

31 Si vedano, tra gli altri, i commi 25, 39, 53, 54, 61, 62, 86, 123, 125 e 126.

- b) *Formazione*. Non c'è futuro per il miglioramento del servizio offerto dalle scuole senza un accompagnamento costante orientato a fornire i migliori strumenti professionali al personale scolastico (Calvani, 2015);
- c) *Reclutamento e formazione in ingresso*. La delicatezza della questione relativa al reclutamento è emersa in modo esplicito nei concorsi ordinari a cattedre (con percentuali molto basse di superamento della prova) e nei percorsi di formazione per i docenti neoassunti. In questo secondo caso, il modello formativo ha assunto in questi ultimi tre anni una robustezza e una coerenza importanti, che devono trovare immediata eco nei percorsi di formazione in servizio. Per i risultati sconfortanti dei concorsi ordinari c'è solo un rimedio: avviare per la secondaria i corsi di laurea magistrale biennale abilitante<sup>32</sup> e modulare i percorsi di formazione iniziale in modo che sia sempre più stretta la relazione con il mondo della scuola valorizzando i tirocini.
- d) *Stato giuridico dei docenti*. La valutazione deve essere promossa e attuata come leva di miglioramento individuale della professionalità docente e non come una pratica amministrativa. L'indagine TALIS 2013<sup>33</sup> mostra che questo approccio ha un significativo impatto sulla soddisfazione del lavoro degli insegnanti. Una ipotesi di sviluppo rende la professione docente più attrattiva e genera una positiva influenza sulla percezione che la società di essa restituisce. L'elemento chiave è la ridefinizione, ormai non più procrastinabile, dello stato giuridico. Tutte le trasformazioni subite dal "mestiere" del docente nel corso del tempo necessitano di una riscrittura dei termini contrattuali.
- e) *Tempo scuola dei docenti*. La riorganizzazione del tempo scuola dei docenti in una logica multidisciplinare è un valore aggiunto di *default*. Nella riscrittura contrattuale va inquadrata, in termini di orario, di spazi fisici e organizzativi, una dimensione flessibile di lavoro comune in cui i saperi vengano trattati dai più diversi punti di vista epistemologici. L'organizzazione didattica multidisciplinare ha a che fare, in modo precipuo, con un approccio per competenze più aderente alla realtà della costruzione dei saperi nelle mappe cognitive degli studenti. È un approccio che va oltre i dipartimenti disciplinari, che ormai hanno assunto caratteri di debolezza e di sterilità.

32 Così come prevede il D.M. 249/10, [http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta\\_formativa/Formazione\\_iniziale\\_insegnanti\\_corsi\\_uni/DM\\_10\\_092010\\_n.249.pdf](http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf) (consultazione del 07/11/2017). Si vedano al proposito gli articoli 3, 4 e ss.

33 *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni, politiche*. I quaderni di Eurydice, Eurydice Italia, INDIRE, Dicembre 2016, p. 164 e ss., <http://eurydice.indire.it/publicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/> (consultazione del 08/11/2017).

- f) *Luoghi di concertazione*. La valutazione è un processo che coinvolge la scuola nella sua interezza e chiama in causa tutti gli *stakeholder*. La rendicontazione sociale è una richiesta che può trovare senso e praticabilità in una relazione virtuosa con tutti gli interlocutori istituzionali e non. È necessario creare, in una configurazione compiuta, stabile e formalizzata, luoghi di concertazione per la politica scolastica nei territori.
- g) *Monitoraggio e feedback orientati al miglioramento*. L'azione di monitoraggio e di controllo deve generare *feedback* retroattivi di miglioramento strutturale. Per far questo deve farsi spazio una cultura delle evidenze, una cultura che persegua l'attendibilità delle informazioni rilevate, un'azione che consenta la comparabilità di processi ed esiti.
- h) *Supporto alla funzione dirigenziale*. La gestione di una sfida così complessa non è sostenibile dall'attuale cabina di regia delle scuole. Alla figura del dirigente scolastico vanno ormai affiancate risorse umane qualificate per attuare una *governance* scolastica più efficace. Vanno, infatti, costruite competenze di *management* all'interno di una professionalità docente cui, ormai, si chiedono prestazioni di gestione, organizzazione e guida condivisa dei processi scolastici. La formazione in tal senso e il riconoscimento contrattuale di queste risorse è *condizione essenziale* per gestire al meglio la complessità scolastica e accogliere più serenamente processi valutativi orientati al miglioramento.



## 10. Conclusioni

Di fronte alla sfida della contemporaneità, fatta di scenari di crisi del lavoro, di crisi di prospettive per le giovani generazioni, di crisi epocali di risorse e di migrazioni, di cittadinanza globale, un ruolo determinante può essere assunto da un sistema educativo e di istruzione efficace e orientato al miglioramento degli esiti di apprendimento e dei processi organizzativi interni. Una cultura della valutazione coerente con questa prospettiva diventa strumento indispensabile per concorrere alla costruzione di una convivenza civile, democratica e inclusiva che riduca le disparità e impedisca la disuguaglianza delle opportunità educative. Non è inutile, per questo, il richiamo all'art. 3 della Costituzione Repubblicana, il cui dettato disegna una visione collettiva che restituisce alla scuola e ai suoi operatori l'orizzonte di senso in cui muoversi.



## Riferimenti bibliografici

- BALLARINO, G., & CHECCHI, D. (2006) (a cura di). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: Il Mulino.
- BONAIUTI, G. (2015). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A. (2015). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- HATTIE, J. (2016). *L'apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based* (ed. italiana a cura di G. Vivonet). Trento: Erickson.
- INVALSI (2017). *OCSE PISA 2015 — Indagine OCSE PISA 2015: I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. Roma: INVALSI, [www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_2015\\_assemblato.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_2015_assemblato.pdf) (consultazione del 08/11/2017).
- ISTAT (2017). *Rapporto annuale 2017. La situazione del paese*. Roma: ISTAT, [www.istat.it/it/files/2017/05/RapportoAnnuale2017.pdf](http://www.istat.it/it/files/2017/05/RapportoAnnuale2017.pdf) (consultazione del 08/11/2017).
- MARTINI, A. (2017) (a cura di). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016–2017*. Roma: INVALSI, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALIDSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALIDSI_2017.pdf) (consultazione del 08/11/2017).
- NUSSBAUM, M. (2013). *Non solo per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- NUTI, S., & GHIO, A. (2016) (a cura di). *Obiettivo mobilità sociale. Sostenere il merito per creare valore nel sistema Paese*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- PALMERIO, L. (2016) (a cura di). *OCSE PISA 2012, contributi di approfondimento*. Milano: FrancoAngeli.
- PINTO, D., FENZI, M., & FREGNAN, E. (2013). *Project and people management, una guida operativa. L'esperienza Comau nel mondo*. Milano: McGraw-Hill.
- SCHIZZEROTTO, A. (2004) (a cura di). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- VIVONET, G. (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*. Lecce: Pensa Multimedia.



# School evaluation in Europe<sup>1</sup>

## A comparative overview and recent trends

Isabelle De Coster and Peter Birch

*This article presents the main findings of a 2015 Eurydice report which compares the development and organisation of school evaluation in Europe. School evaluation focuses on the school as whole and is a widespread approach for assuring and improving the quality of education, a key objective throughout the European Union. Central level inspectorates are responsible for external school evaluation in the majority of countries. External evaluators often use centrally standardised criteria. The range of school activities that are evaluated varies across countries. The basic stages for external evaluation are the same everywhere, but only a small group of countries practices risk-based approaches and profile-raising activities. Internal evaluation of schools is compulsory or recommended almost everywhere and there are support measures and tools available. European countries tend to promote bottom-up participatory approaches to external and internal evaluation of schools.*

**KEYWORDS:** school evaluation, external and internal evaluation, criteria

*Questo articolo presenta i principali risultati di uno dei rapporti Eurydice 2015 che mette a confronto lo sviluppo e l'organizzazione della valutazione delle scuole in Europa. La valutazione si concentra sulla scuola nel suo complesso ed è un approccio diffuso volto ad assicurare la qualità dell'istruzione e a migliorarla, obiettivi chiave in tutta l'Unione europea. Nella maggior parte dei Paesi, sono responsabili della valutazione esterna della scuola gli ispettorati di livello centrale. I valutatori esterni utilizzano spesso criteri centralizzati e standardizzati. La gamma delle attività scolastiche sottoposte a valutazione varia da Paese a Paese. Le fasi fondamentali per la valutazione esterna sono le stesse ovunque; solo un piccolo gruppo di Paesi ricorre ad approcci basati sull'analisi del rischio e su attività che danno visibilità alle buone pratiche. La valutazione interna delle scuole è obbligatoria o raccomandata quasi ovunque e per la sua realizzazione sono disponibili misure e strumenti di supporto. I Paesi europei tendono a promuovere approcci partecipativi per la valutazione esterna e interna delle scuole.*

**PAROLE CHIAVE:** valutazione delle scuole, valutazione esterna e interna, criteri

## 1. Introduction

High quality education and training systems are essential to provide young people with adequate knowledge and skills crucial for Europe's social cohesion and economic success. Improving the quality of education and training is a constant concern in the education policy debate at both national and EU level, as testified by the common and shared objectives for education systems contained in the European strategic framework for cooperation in the field<sup>2</sup>.

1 This article is based on the Eurydice report (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) elaborated by Isabelle De Coster, Peter Birch and Sylvia Czort, with the contribution of Orla Colclough.

2 See Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), OJ C 119, 28/05/2009, p. 2.

The need for systems and policies that aim at ensuring and enhancing the quality of education has been widely acknowledged at European level. A 2001 Recommendation of the European Parliament and the Council strongly emphasised the importance of developing quality evaluation of schools<sup>3</sup>. Thereafter, the importance of monitoring and evaluating the quality of education has been reiterated several times over the following years by the Council<sup>4</sup>. In 2014, the Council invited the European Commission to strengthen mutual learning and support Member States in developing their quality assurance arrangements<sup>5</sup>.

Quality assurance in education can be understood as policies, procedures, and practices that are designed to achieve, maintain or enhance quality in specific areas, and that rely on an evaluation process. By “evaluation”, we understand a general process of systematic and critical analysis of a defined subject that includes the collection of relevant data and leads to judgements and/or recommendations for improvement. The evaluation can focus on various subjects: schools, school heads, teachers and other educational staff, programmes, local authorities, or the performance of the whole education system.

Within the broader field of quality assurance, the Eurydice network has published a comparative report (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) specifically focusing on the evaluation of schools providing compulsory education. Relying on the conceptual framework established in a previous Eurydice study on the same topic (Eurydice, 2004), the evaluation of schools is defined as focusing on the activities carried out by school staff considered collectively.

School evaluation, therefore, aims at monitoring or improving the quality of the school as a whole, and relates to a broad range of school activities, including teaching and learning and/or all aspects of school management. The Eurydice report is mainly concerned with approaches focusing on educational and management activities. School evaluation conducted by specialist evaluators and concerned with specific tasks (related to accounting records, health, safety, archives, etc.) is not considered.

<sup>3</sup> Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education, OJ L 60, 01/03/2001, p. 51.

<sup>4</sup> See Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on efficiency and equity in education and training, OJ C 298, 08/12/2006, p. 3; Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET2020’), OJ C 119, 28/05/2009, p. 2.

<sup>5</sup> See Council Conclusions of 20 May 2014 on quality assurance supporting education and training, OJ C 183, 14/06/2014, p. 30.

Several factors have supported the development of the evaluation of schools as a widespread practice for measuring and improving the quality of education across European countries<sup>6</sup>. Trends towards decentralisation of education systems from the 1980s onwards, combined with the more traditional autonomy conferred to local and school levels in some other countries, resulted in local authorities and schools appearing as key actors of education policy. In a number of countries, schools are conferred with decision-making responsibilities on human and resource management, as well as on the content of education provision. Sometimes, this autonomy has been combined with the responsibility of defining strategic plans for improvement and further development of education provision. Reforms increasing school autonomy have paved the way to a transfer of accountability from education authorities to individual schools.

The significance of school evaluation within the education system varies across countries. Indeed, each country develops an evaluation culture which focuses on different aspects. The evaluation of schools is only one aspect of quality assurance systems, which may be more or less developed depending on the country concerned and often coexists with other approaches, such as the monitoring of the entire education system or the evaluation of teachers. To give an idea of how the evaluation of schools relates to the entire system of evaluation, the Eurydice report provides country profiles which offer a description of the other approaches used in quality assurance.

The country profiles also offer room to describe the quality assurance system in countries which do not have a system for the external, and sometimes internal, evaluation of schools, i.e. Bulgaria, Croatia, Greece, Cyprus (ISCED 1), Luxembourg, Finland, and Norway. The situation of countries where school evaluation is not a major aspect of their quality assurance system should not be misinterpreted. To ensure quality, these countries may offer considerable scope for evaluating the education system as a whole, evaluating the education provision of local authorities, or evaluating teachers on an individual basis.

There are two major types of school evaluation: external evaluation and internal evaluation. In the former, it is conducted by evaluators who are not staff members of the school concerned, who are often organised into an inspectorate and report to authorities responsible for education. The latter refers to evaluation performed primarily by members of

<sup>6</sup> For more information on the relationship between school autonomy and school evaluation, see Eurydice, 2007.

school staff<sup>7</sup>. Both external and internal school evaluation may involve other school stakeholders, such as students, parents or members of the local community.



## 2. Scope of the report and sources of information

The report provides an overview of systems for evaluating schools at primary level and general (lower and upper) full-time compulsory secondary level<sup>8</sup>.

The report covers public schools in all countries. Private schools are not included, except for grant-aided private schools in the small number of countries where such schools enrol a large proportion of students, namely Belgium, Ireland, the Netherlands, and the United Kingdom (England). Grant-aided private schools are schools where over half of their basic funding is from the public purse.

The reference year is 2013/14. The report covers 32 European countries: all EU Members States, as well as Iceland, the former Yugoslav Republic of Macedonia, Norway, and Turkey<sup>9</sup>.

The information has been collected through questionnaires and templates for national profiles completed by national experts and/or the national representative of the Eurydice Network. Official documents issued by central/top level education authorities are the prime sources of information.



## 3. Key findings

Here are outlined the main findings of the report produced by Eurydice. They are discussed in three different sets: those related to external school evaluation, those linked to internal school evaluation and those that describe the relations between the two processes. Due to the auton-

<sup>7</sup> The term “self-evaluation” is commonly used to refer broadly to all types of evaluation that occur in schools. In order to clarify the concepts, a distinction has been drawn between self-evaluation (in which evaluators form judgments relating to tasks that they perform themselves) and internal evaluation (in which, independently of data collection, the judgment is formed by individual persons, or a body of persons, who are staff members or pupils at the school). For the purposes of this article, all evaluations conducted by a school itself are referred to as “internal”.

<sup>8</sup> For precise information on full-time compulsory primary and secondary general education in each country, see European Commission/EACEA/Eurydice, 2016.

<sup>9</sup> The following countries in the Eurydice network did not participate in this report: Bosnia and Herzegovina, Liechtenstein, Montenegro, and Serbia.

omy granted to schools or local authorities in the area of internal evaluation, the scope of information gathered in relation to internal evaluation is more limited compared to external evaluation. The key findings also include reflections on different models for school accountability that emerge from the analysis and national initiatives that might inspire future policy development in other European countries. Whenever possible, the key findings highlight trends since the first Eurydice report (Eurydice, 2004) on the same topic.

### 3.1. *External evaluation of schools*

External school evaluation, already widely used in the early 2000's as an approach to quality assurance (Eurydice, 2004), has since been introduced or is being introduced on a pilot-basis into a few other countries. In 2007 and 2009 respectively, the French and German-speaking Communities of Belgium have broadened the focus of their evaluation systems, previously focused on individual teachers. Furthermore, Denmark and Sweden, where the evaluation system was centred mainly on local authorities<sup>10</sup>, have strengthened the role of central authorities in external school evaluation since 2006 and 2003 respectively. Finally, in Italy and Hungary, where school evaluation was not a major element of education quality assurance, more comprehensive approaches are being introduced on a pilot basis.

#### 3.1.1. Central level inspectorate is responsible for external school evaluation in a majority of countries

In 27 of the 31 education systems where external school evaluation is carried out, a central/top level body, often named "inspectorate", is responsible for carrying it out. In Denmark, Lithuania and Iceland, responsibilities for external school evaluation are shared between central and regional or local levels. In Estonia, Hungary, Austria, Poland and Turkey, regional or sub-regional bodies are in charge of implementing school evaluation, which result in varying degrees of standardisation across the decentralised entities. Finally, in Estonia, Slovakia, the United Kingdom (England, Wales and Scotland), and the former Yugoslav Republic of Macedonia, local authorities or regional school founders exercise some evaluation responsibilities for the schools they maintain,

<sup>10</sup> Local authorities are responsible for evaluating their own educational provision and are themselves evaluated by central education authorities or agencies.

alongside the main approach to external school evaluation carried out by a central (or regional) level body.

In a majority of the countries, a teaching qualification and a certain number of years of professional experience in a school, as a teacher or in a management position, are required to apply for the post of school evaluator. In a dozen countries, candidates with a broader range of qualifications, acquired in fields such as education, research, or psychology, and more diverse professional backgrounds, may become external evaluators. Interestingly, some countries (e.g. Italy and Iceland) consider the inclusion of people with expertise acquired outside schools, in areas such as research in evaluation, as a requirement and an asset for teams of external evaluators.

### 3.1.2. The criteria used in external school evaluation are often highly standardised

In most cases, external school evaluation focuses on a broad range of school activities, encompassing educational and management tasks, student outcomes, as well as compliance with regulations. To support their work, evaluators rely on a centrally set framework which establishes in a structured and uniform way not only the focal points of external evaluation but also the standards defining a “good” school.

A couple of education systems do not follow this pattern to various extents. Some approaches to external school evaluation focus only on specific aspects of school work such as compliance with regulations (Estonia, Slovenia and Turkey) or the “level of study” (teaching teams in a given study area) (French Community of Belgium). In France, where the inspection system is mostly focused on individual school staff, there is no standardised protocol defining the content and procedures for external evaluation of schools. In Sweden, the Inspectorate has autonomy regarding the evaluation criteria to consider and bases them on the Education Act, school regulations, and the curricula for compulsory education. Finally, in Denmark, most of the external evaluation process is designed by individual municipalities, with the support of the central level authority.

### 3.1.3. The procedures for evaluating schools present a rather homogenous picture

Despite differences in the scope and range of activities evaluated, the implementation of external school evaluation across Europe is based on a highly homogenous structure which consists of three basic steps: (1) analysis; (2) vis-

it; and (3) reporting. All countries with external evaluation have procedures that reflect this outline. In addition, a broad and rich variety of instruments is at the disposal of evaluators in most education systems, providing opportunities for diversifying sources of information, increasing dialogue with the relevant actors, and reaching transparent and evidence-based conclusions. Although differences exist, such as for example the degree of autonomy of evaluators in choosing specific instruments, there is, overall, a convergent picture across the spectrum that shows a solid structure and adequate tools.

#### 3.1.4. Risk-based approaches and profile-raising activities are practised in a very limited number of countries

The analysis of the processes put in place for external evaluation also reveals two interesting practices that are used in a handful of countries: risk-based approach and profile-raising activities.

- In six education systems (Denmark, Ireland, the Netherlands, Sweden, and the United Kingdom [England and Northern Ireland]), a risk-based approach has been introduced in recent years. This method is used to focus the work of evaluators on schools that are not performing to expected standards (Denmark, Ireland, the Netherlands, and the United Kingdom [England]), or to choose among different typologies of inspections (Sweden and the United Kingdom [Northern Ireland]). The approach has efficiency implications, both budgetary and in terms of focusing attention and resources there where it is most needed, but also relies on the accuracy and relevance of the indicators taken into account. Moreover, it reinforces the role of external evaluation as a process aimed at identifying weaknesses in the system and can potentially have the counter-effect of making good practice invisible. Nevertheless, the risk-based approach and its implications should be further investigated and could be an area in which countries cooperate as peer-learners.
- In a handful of education systems (France [ISCED 1], Lithuania, Poland, and the United Kingdom [England, Wales, and Northern Ireland]), external evaluations are not only meant to find flaws in the performance of schools, but also to raise the visibility of the ones that are performing well and achieving good results. The approach of using external evaluation as an instrument for identifying and giving visibility to good practice allows gathering and sharing evidence on what works and in which circumstances with positive returns both

at school and system levels. Moreover, it also broadens the scope of external evaluation and provides a path for further developing its role and its functioning.

### 3.1.5. The use of evaluation findings reveals different conceptions regarding school accountability

The analysis of how external evaluation is conceived and organised in the different education systems seems to point to alternative ways of viewing school accountability. In line with Harris and Herrington (2006), we distinguish here between government-based accountability and market-based accountability. With all due consideration for the differences between education systems in Europe and that of the United States of America, the dichotomy illustrated by the authors places at one end of the spectrum those systems that make schools accountable to the public or, to use a term borrowed from economics, to the market, and at the other end of the spectrum those for which the state, or the relevant public authority, is responsible for the quality of education and must therefore ensure that schools deliver to established standards. Market-based accountability «provide[s] parents with greater choice in the schools their children attend» (Harris & Herrington, 2006, p. 221) and triggers market-like dynamics where schools have to perform and compete for students both on the variety of offer and its quality. Government-based accountability delegates the management of tools that can impact on the performance of schools to the responsible authority. These tools consist of incentives, sanctions, allocation of funds depending on socio-economic indicators, and so on.

The two fundamental pillars of market-based accountability systems are access to information, and parents' and pupils' freedom of choice. In government-based accountability systems, distribution of students to schools is largely based on top-down pre-defined rules applied to all, and information on school quality needs to be primarily accessible to those that take decisions over the system. The two indicators that seem to frame systems in one or the other category are: (1) the publishing of the external evaluation report, and (2) the degree of parental/pupil freedom in choosing their school (EACEA/Eurydice/Eurostat 2012, p. 35). A report that is made public within a system that gives full powers to parents and pupils to choose their school provokes market-like dynamics, where the report, and therefore the external evaluation system that allows the production of such a report, becomes a lever that can influence the choice of parents and, as a consequence, pressurise schools to improve performance. On the contrary,

a report that is not made public or distributed with limitations, within a system that allocates students to schools on the basis of predefined criteria, such as geographical proximity, moves accountability of schools within the perimeter of the state's duties, which is ultimately responsible for the education of its citizens and for improving the performance of schools.

Within the market-oriented vision, fall education systems such as Belgium (Flemish Community), Ireland, Lithuania, the Netherlands, and the United Kingdom (England, Wales, and Northern Ireland). On the contrary, for countries such as France, Cyprus, Slovenia, and Turkey, accountability of schools is clearly first and foremost towards the state. All other education systems can be placed along this spectrum without clearly subscribing to one or the other vision. In some countries in fact, while reports are public, there is limited or no margin for parents and pupils to choose the schooling establishment (e.g. Estonia, Poland, Portugal, and Iceland), while in others large or total freedom of parents and pupils to choose the school is not accompanied by publicly available information on the quality of the establishment (e.g. Belgium [French Community], Italy, Latvia, and Spain), moving most likely judgements of citizens on the quality of the schools to the informal networks of parents and pupils.

### 3.2. *Internal evaluation of schools*

Over the last ten years, expectations on internal school evaluation in Europe have grown. Since the early 2000's, the status of internal school evaluation shifted from recommended or possible to compulsory in eleven education systems<sup>11</sup>. Central/top level regulations currently establish that internal evaluation is compulsory in 27 education systems. Where internal evaluation is not compulsory, it is usually recommended. The only countries where schools are not compelled or recommended to carry out internal evaluation are Bulgaria and France, the latter limited to primary schools.

#### 3.2.1. Internal evaluation is structured by central/top level authorities to various degrees across countries

Beyond the general picture of schools expected to carry out internal evaluation almost everywhere, policies regarding its implementation vary widely and in many cases leave autonomy to schools in this matter.

<sup>11</sup> Estonia (2006), Ireland (2012), Greece (2013/14), Croatia (2008), Italy (2011), Luxembourg (2009), Hungary (2011), Austria (2012), Portugal (2002) and the United Kingdom (Northern Ireland [2010] and Wales [2010]).

Countries where schools are obliged to use the same framework as external evaluators (Romania and the former Yugoslav Republic of Macedonia) or a specific self-evaluation framework (Greece), or where the content of the internal evaluation report is prescribed by law (Latvia, and Slovakia), are indeed exceptions. In the United Kingdom (Scotland), all schools have adopted the same framework used by external evaluators on the basis of a national consensus.

The majority of education systems have regulations on whom to involve in internal evaluation processes. They can be divided in two broad groups: 16 systems request the participation of a vast range of stakeholders including students and/or parents, while seven only regulate the participation of school staff members. In the latter case, the involvement of other stakeholders can be anyhow encouraged.

The way results of internal evaluation are used at school level is to a wide extent left to the autonomy of school staff. Education authorities commonly issue broad indications on the use of internal evaluation findings to enhance the quality of schools. However, in nine education systems, schools must use internal evaluation findings in order to produce a strategic document setting out improvement measures<sup>12</sup>. As for the publication of the results of internal evaluation, this is required only in Ireland, Greece, Latvia, the Netherlands, Romania, Slovakia, Iceland and the former Yugoslav Republic of Macedonia.

### 3.2.2. Almost all countries put support measures and tools at disposal of schools for internal evaluation

Regardless of whether self-evaluation is compulsory or recommended, all schools (except in Bulgaria) can employ at least one (often more) supporting measure to help them carry out their internal evaluations. These include: specialist training in internal evaluation, use of external evaluation frameworks, indicators enabling schools to compare with other schools, specific guidelines and manuals, online forums, as well as advice from external specialists, and financial support.

While in Belgium (Flemish Community), Germany, Estonia, Ireland, Spain, Lithuania, Malta, Austria, Poland, Romania, and the United Kingdom, schools have five or more different types of supporting measures at their disposal, in other countries, these are more limited. Belgium (French Community), for instance, only uses indicators enabling schools to com-

<sup>12</sup> Belgium (German-speaking Community), Estonia, Ireland, Spain, Luxembourg (ISCED 1), Austria, the United Kingdom (Northern Ireland and Scotland), and Iceland.

pare with other schools. In Cyprus (only ISCED 2) and the Netherlands, schools have the possibility to use an external evaluation framework to help them with their self-evaluation processes, but there are no other supporting measures at their disposal.

The most common way to provide support to schools, across Europe, is the provision of guidelines and manuals. With the exception of Belgium (French and German-speaking Communities), France (ISCED 1), Cyprus, Hungary<sup>13</sup>, the Netherlands, and the former Yugoslav Republic of Macedonia, all other education systems provide guidelines and manuals for internal school evaluation. Financial support, on the other hand, is the least available supporting measure as it is only accessible in Spain and Croatia.

In 2004, only one fourth of countries gave the possibility to schools to use indicators such as students' test results to compare their performance with other schools working under similar conditions, or with national averages<sup>14</sup>. Currently, this occurs in two thirds of education systems, which places such indicators as the second most frequently available tool for internal evaluation across Europe. This tendency has coincided with the introduction of compulsory national testing mechanisms in many countries in recent years, as well as with the fact that a number of countries provide individual schools with their aggregated test results<sup>15</sup>.

### 3.3. *Relations between internal and external evaluation of schools*

In 31 education systems, schools both carry out internal evaluation and are examined by external evaluators. One widespread form of interdependence between the two processes is the use that external evaluators make of internal evaluation findings. In two thirds of the education systems where external and internal school evaluation coexist, internal evaluation findings are part of the information analysed during the preliminary phase of external evaluation. Together with other sources of information, internal evaluation findings often enable external evaluators to elaborate on the profile of the school to be visited and better focus their work. Usually, external evaluators do not consider internal evaluation findings when this has a different purpose and scope, or when internal evaluation is not compulsory or not yet fully implemented.

Internal school evaluation can have different characteristics and be either a process highly informed by top-down strategies or have a more

13 The Educational Authority is in the process of developing a self-evaluation manual for schools.

14 For further information, see Eurydice, 2004.

15 For further information, see European Commission/EACEA/Eurydice, 2009.

bottom-up dimension (Eurydice, 2004). In the first case, the criteria, procedures, or reference materials sustaining the evaluation are centrally set. Such an approach is extremely useful when the internal evaluation exercise is also intended to provide information to external evaluators. However, it may prevent internal evaluators from focusing on the most useful areas to the school concerned and hence limit improvements in the quality of the education provided. Contrastingly, the bottom-up approach has a more participatory logic. Through this approach school staff tailors internal evaluation criteria and processes to their own needs, with due regard for local and national objectives. Such logic empowers the evaluators on the objectives and the process to follow by fully delegating the responsibility of defining the issues for evaluation to the actors closest to the evaluated activities. This approach has the potential of generating shared commitment for the improvements to be made as a result of the evaluation findings. However, experts also point to some of the weaknesses, such as the lack of competences of evaluators or the difficulty to accommodate a plurality of viewpoints when it comes to taking decisions on improvement actions (Dupriez & Franquet, 2013).

Education authorities influence the content of internal evaluation in many ways, for example by issuing recommendations on using a predetermined list of criteria, by providing guidelines and manuals, or through the production and dissemination of indicators enabling schools to compare with others. Although recommendations regarding the content of internal evaluation exist in most cases, it is also very rare that the process is entirely determined by education authorities, and where regulations make it compelling for schools to use the same criteria employed by external evaluators, there are some adjustments. In Romania for example, schools are encouraged to add to the national standards their own areas of focus for internal evaluation. European countries therefore tend to leave room for bottom-up participatory approaches to internal evaluation. This orientation is also reflected to some extent in practices related to external school evaluation, such as dialogic processes on the final evaluation report between external evaluators and school staff, or the involvement of pupils, parents and the local community in external evaluation.



#### **4. Conclusions: recent trends and salient results**

Both external and internal evaluations of schools are widespread practices for measuring and improving the quality of education across European

countries and have gained in importance in the policy agendas during the last decade.

Central level measures aimed at developing external school evaluation have been taken in Belgium (French and German-speaking Communities), Denmark, Italy, Hungary and Sweden over the last ten years.

A handful of European countries (Denmark, Ireland, the Netherlands, Sweden, and the United Kingdom [England and Northern Ireland]) make use of a risk-based approach, in order to tailor the external evaluation process to an individual school's characteristics.

While the outcomes of external evaluation commonly aim to address weaknesses and shortcomings, in France (ISCED 1), Lithuania, Poland, and the United Kingdom (England, Wales, and Northern Ireland), external evaluations are also meant to raise the visibility of schools that are performing well and achieving good results.

Since the early 2000's, the status of internal school evaluation shifted from recommended or possible to compulsory in 11 education systems<sup>16</sup>.

The provision of indicators giving schools the possibility to compare their performance with other schools as a support tool for internal evaluation has increased substantially over the last ten years. It now occurs in two thirds of education systems.

## References

- DUPRIEZ, V., & FRANQUET, A. (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires: au-delà d'un effet miroir? In V. Dupriez (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionalités* (pp. 21–34). Bruxelles: De Boeck.
- EACEA/EURYDICE (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: EACEA P9 Eurydice, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf) (retrieved on 12/12/2017).
- EACEA/EURYDICE/EUROSTAT (2012). *Key Data on Education in Europe 2012 Edition*. Brussels: EACEA P9 Eurydice, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf) (retrieved on 12/12/2017).
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en/format-PDF/source-33978686> (retrieved on 24/04/2017).
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2015). *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publica-

<sup>16</sup> Estonia (2006), Ireland (2012), Greece (2013/14), Croatia (2008), Italy (2011), Luxembourg (2009), Hungary (2011), Austria (2012), Portugal (2002) and the United Kingdom (Northern Ireland [2010] and Wales [2010]).



- tion Office of the European Union, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/178EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf) (retrieved on 12/12/2017).
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2016). *The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The\\_Structure\\_of\\_the\\_European\\_Education\\_Systems\\_2016/17:\\_Schematic\\_Diagrams](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Structure_of_the_European_Education_Systems_2016/17:_Schematic_Diagrams) (retrieved on 23/01/2018).
- EURYDICE (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice, [http://www.convittonapoli.it/usr/uploads/12.2\)%20Evaluation%20of%20Schools.pdf](http://www.convittonapoli.it/usr/uploads/12.2)%20Evaluation%20of%20Schools.pdf) (retrieved on 12/12/2017).
- EURYDICE (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf) (retrieved on 12/12/2017).
- EURYDICE (2016). *Structures of European education systems 2016/17: Schematic Diagrams*, [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The\\_Structure\\_of\\_the\\_European\\_Education\\_Systems\\_2016/17:\\_Schematic\\_Diagrams](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Structure_of_the_European_Education_Systems_2016/17:_Schematic_Diagrams) (retrieved on 12/12/2017).
- HARRIS, D.N. & HERRINGTON, C.D. (2006). Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century. *American Journal of Education*, 112(2), 209–238.



**Pratica  
formativa**





# Prove di coerenza

## Una riflessione sulla costruzione e valutazione delle competenze sociali nella scuola

Daniela Pavan e Riccarda Viglino

*Le relazioni, non le cose, sono il fondamento costitutivo dell'Universo.*

SENGE, SCHARMER, JAVORSKI, & FLOWERS, 2013

*Possedere delle buone competenze sociali vuol dire muoversi a proprio agio nelle relazioni quotidiane con gli altri e nel mondo e garantirsi così una vita piena e realizzata. A questo fine non sembrano essere sufficienti le sole competenze cognitive che anzi hanno bisogno della dimensione emozionale per diventare apprendimento. È necessario motivare gli studenti a svilupparle e dare loro l'opportunità di usarle in contesti autentici, vivendo esperienze di valutazione formativa e non solo sommativa, partecipando alla costruzione degli strumenti valutativi (griglie di valutazione, rubriche...) e al processo di autovalutazione, il solo che può far crescere la consapevolezza del proprio progresso e dei passi di miglioramento ancora necessari. Risulta evidente il radicale cambio di prospettiva: dal voto di comportamento che fotografa una situazione, alla messa in atto di un processo all'interno del quale l'allievo è soggetto attivo e consapevole, co-costruttore della propria educazione e di una futura cittadinanza attiva.*

**PAROLE CHIAVE:** competenze sociali, autovalutazione, valutazione autentica, cittadinanza attiva

*Having good social skills implies the comfortable management of day-to-day relationships with others, thereby guaranteeing a full and satisfying life. In this respect, cognitive skills would not appear enough by themselves and actually require an emotional dimension to become true learning. Students need to be motivated towards developing and actually using these skills in authentic contexts, experiencing formative rather than summative evaluation, participating in the creation of evaluation tools (assessment grids, rubrics...) and self-evaluation processes, which represent the only way to develop awareness of one's own progress and any necessary steps for improvement. This represents a radical change from a snapshot numeric score for behaviour to the actuation of a process wherein the student is an active and aware participant involved in the co-creation of his/her own education and active future citizenship.*

**KEYWORDS:** social competences, self-evaluation, authentic evaluation, active citizenship

### 1. Una fotografia per riflettere

È quasi maggio. Osservo la mia classe della quinta ora e apprezzo con meraviglia il clima di cooperazione in un'aula piena di tredicenni affamati. Non stanno disapprovando l'insegnante di turno, non stanno dormendo e neppure attuando comportamenti insubordinati o peggio indifferenti. Si stanno divertendo ad apprendere reciprocamente.

In passato trascorrevi molto tempo a controllare i miei alunni e talvolta uscivo dall'aula come al termine di un agone sportivo. Ora tutto fluisce:



gli studenti sanno quello che devono fare. Non c'è più bisogno di attirare l'attenzione degli insegnanti con comportamenti inopportuni. Essi sentono di appartenere al loro gruppo, alla loro classe. E sentono che gli insegnanti sono interessati a loro. Cosa è successo? Probabilmente si è avviato un processo di reciprocità nella stima e nella fiducia che ha portato ad una *escalation* nelle vicendevoli “prove di coerenza” tra insegnante ed alunno: un ciclo virtuoso di apprendimento delle abilità sociali che ha permesso di ottenere sempre di più con minimo sforzo. Ma da dove può partire tale evoluzione, tale miracolo dell'Educazione?

## 2. Perché abbiamo bisogno di competenze sociali?



L'importanza delle competenze è richiamata oggi in documenti fondamentali<sup>1</sup> che le definiscono «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto» (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006)<sup>2</sup> descrivendole in termini di responsabilità e autonomia. Tra quelle proposte nella Raccomandazione testé citata, le competenze sociali e civiche richiamano la nostra attenzione, in particolare le prime, che rappresentano un riferimento essenziale per il *cooperative learning*. Riguardano, infatti, il sapere e il saper fare per mantenere salute fisica e mentale a livello ottimale attraverso comportamenti di cooperazione, negoziazione, tolleranza, e capacità di creare fiducia e di superare stress, frustrazioni e pregiudizi (Raccomandazione, 2006)<sup>3</sup>.

In parallelo alle indicazioni elaborate in seno al Consiglio d'Europa, ricerche recenti (Spiniello, Piotti, & Comazzi, 2016) evidenziano la necessità di sviluppare competenze sociali per fronteggiare una sorta di autismo sociale diffuso, determinato dal declino del capitale sociale e dalla perdita di legami sociali significativi. Questi stessi sembrano essere compensati dal ricorso sempre più incontrollato alle tecnologie che garantiscono pos-

1 *In primis*, la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) e la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 che contiene il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) (2008/c 111/01/CE). Nella Raccomandazione 2006/962/CE le competenze sociali e civiche vengono descritte nelle due dimensioni che le compongono: la competenza sociale e la competenza civica.

2 Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Allegato — Competenze chiave per l'apprendimento di riferimento europeo — Un quadro di riferimento europeo L 394/13, paragrafo Competenze chiave, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consultazione del 15/11/2017).

3 «La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica» (Raccomandazione europea, 2006, paragrafo 6).

sibilità di molteplici relazioni virtuali in un quadro di sostanziale isolamento per la drastica diminuzione delle opportunità di contatto reale tra le persone.

Tutto questo avviene mentre le neuroscienze ci descrivono un “cervello sociale” programmato per connettersi ed analizzano la neuro-plasticità che si nutre anche di relazioni sociali. Gregory e Kaufeldt (2015) sostengono che la didattica e il successo degli studenti potrebbero essere migliorati se le strategie degli insegnanti fossero compatibili con le conoscenze sul naturale funzionamento del cervello. L’idea che il cervello debba essere pronto a imparare naturalmente vale anche per gli stati emotivi, perché le emozioni influenzano le capacità cognitive. Willis (2006, p. 67) sottolinea che «la ricerca ci ha mostrato gli effetti positivi e negativi che gli stati emotivi degli studenti possono avere sul filtro affettivo nella loro amigdala. Ulteriori prove ora dimostrano i molteplici benefici del rilascio della dopamina che accompagna l’aspettativa di ricompensa intrinseca degli studenti» (traduzione nostra). Perciò sono ormai gli studi sulle neuroscienze, e non solo le intuizioni di alcuni pedagogisti e psicologi illuminati, che ci portano a comprendere l’intima connessione tra cognizione ed emozione, tra affetti, relazioni sociali ed apprendimento.

Possedere delle buone competenze sociali vuol dire muoversi a proprio agio nelle relazioni quotidiane con gli altri e nel mondo, può garantire una vita piena e realizzata; è, infine, il presupposto indispensabile per la cittadinanza attiva agita in modo consapevole. La situazione per molti aspetti drammatica del Pianeta richiede, infatti, decisioni e prese di coscienza collettive che necessitano di un livello di competenze sociali raffinate ed esperte, in particolar modo in relazione alla capacità di partecipazione attiva dei soggetti. Se tutto questo è vero, allora lavorare per insegnare le abilità sociali dovrebbe diventare un’area di interesse privilegiato per l’insegnante (Sclavi & Giornelli, 2014).

### 3. Abilità sociali e competenze: che cosa sono e come si acquisiscono



Il “miracolo” di cui si parla in premessa non nasce per caso ma è una operazione di “architettura educativa” derivante dall’insegnamento diretto di quelle abilità sociali che devono essere chiaramente identificate ed insegnate a scuola in sinergia con la famiglia. È così che si raggiunge il traguardo di competenza relativo alle abilità sociali e civiche.

Gli individui socialmente competenti hanno acquisito un’ampia gamma di conoscenze, abilità interpersonali, atteggiamenti da utilizzare in

modo appropriato nell'interazione con gli altri, negoziando opinioni o significati ed ottenendo risultati di successo condivisi e duraturi, spesso con momenti di crescita, poi di calo e di successivo progresso. Le competenze sociali vanno apprese, non si tratta di *predisposizioni innate* (Johnson, Johnson, & Holubec, 1991), ma dei risultati di processi di apprendimento determinati dalle esperienze relazionali ed educative sperimentate dalle persone nei diversi ambiti di vita. Nella classe cooperativa gli allievi apprendono gradualmente le abilità necessarie per raggiungere le competenze sociali sperimentandole all'interno dei gruppi di lavoro. Per far funzionare i gruppi di apprendimento in attività complesse durante ore a questo dedicate (Pavan, 2016): si lavora per migliorare la comunicazione povera o carente, per dare strumenti di mediazione del conflitto o di distribuzione della *leadership*, sapendo che queste attività influiranno anche sullo scambio di informazioni e risorse.

Comoglio (1998) definisce le abilità sociali un «insieme di comportamenti motivati e cognitivamente controllati che permettono ad una persona di iniziare, sviluppare, mantenere e affrontare in modo efficace una buona relazione con gli altri e un buon inserimento nell'ambiente che la circonda» (p. 147). Comoglio e Cardoso (1996) ne propongono una scansione che pone l'enfasi sulla dimensione relazionale e sulle dinamiche di gruppo. Secondo questi studiosi, dalla psicologia sociale è possibile scandire un percorso curricolare cui far riferimento e che si declina nel seguente modo:

- a) competenze comunicative interpersonali
- b) competenze di *leadership*
- c) competenze di soluzione dei problemi
- d) competenze per una gestione positiva e costruttiva del conflitto
- e) competenze decisionali.

Nel *cooperative learning* ci sono diversi approcci per insegnare le abilità sociali. Johnson e Johnson (1991) suggeriscono di insegnarle con un percorso graduale che preveda la presa di coscienza da parte degli alunni dell'importanza dell'agire sociale consapevole e maturo: non è possibile insegnare un'abilità senza la volontà attiva del soggetto che apprende. Lo studente sente il desiderio di migliorare la sua relazione con gli altri e, perciò, avvia una sorta di praticantato sociale che lo abilita ad essere più soddisfatto di sé e delle sue relazioni. In questo senso Johnson e Johnson propongono la costituzione di "gruppi di base": gruppi che perdurano nel tempo e che hanno lo scopo di insegnare a lungo termine le abilità

comunicative e di gestione del gruppo poiché permettono di incontrarsi una o due volte a settimana, all'inizio o alla fine della lezione, per fornire supporto, incoraggiamento e assistenza. Forniscono anche un senso di familiarità e di sicurezza attraverso l'uso di *routine* nella classe e incoraggiano tutti i membri a fare progressi.

Per raggiungere questi scopi quando i gruppi di base si incontrano, il primo passo consiste nel riconoscimento e nella definizione delle diverse abilità necessarie al miglioramento del clima di classe o di istituto e nella presentazione da parte dell'insegnante di modelli di riferimento attraverso molte strategie: i giochi di ruolo o le simulazioni dalle quali appaia evidente il tipo di comportamento richiesto; la costruzione di "carte a T", tabelle a doppia entrata in cui viene indicata l'abilità che si intende insegnare, definendola attraverso i comportamenti verbali e non verbali che la descrivono; l'osservazione dei comportamenti da parte di alunni ed insegnante. Successivamente, l'esercizio consapevole delle abilità che il gruppo ha deciso di sviluppare, il rinforzo durante l'azione e la revisione finale permettono di mettere in pratica una sorta di apprendistato sociale. Determinanti si rivelano per l'acquisizione di competenza i *feedback* positivi costanti sulle abilità correttamente apprese ed agite.

Un secondo modo di insegnare le abilità sociali è proposto da Kagan (2000) che sottolinea quanto la cooperazione di un gruppo dipenda da come è progettato il contesto di apprendimento. Considerata l'importanza del contesto nel determinare i comportamenti sociali, Kagan (2000) propone *strutture/campi di utilità*, ovvero aspetti da gestire per promuovere la cooperazione: la formazione del gruppo, la gestione della classe, l'acquisizione di abilità comunicative e di *decision making*, la condivisione delle informazioni<sup>4</sup>. In quest'ottica diventano essenziali l'interazione simultanea (perché permette al maggior numero di persone di partecipare), la strutturazione fisica dell'aula (perché ha il potere di sottolineare o impedire l'inclusione sociale) e il *timing* (perché, dando tempi simili di intervento, equi-distribuisce la comunicazione e quindi massimizza i risultati positivi dell'apprendimento cooperativo). Dalla cura di queste dimensioni, il sentire, il pensare e l'agire si coniugano a livello di consapevolezza sia individuale che collettiva, della classe e della scuola. L'apprendimento cooperativo indica, perciò, molte strade per sviluppare le abilità sociali per lo sviluppo delle competenze restituendo, così, alla scuola il suo ruolo educativo primario.

4 A questo proposito si veda <http://scintille.it/?s=Kagan> (consultazione del 19/10/2017).



## 4. Il ruolo educativo della scuola nel contesto sociale: perché?

Per rispondere a tale quesito possiamo far riferimento a tre argomenti:

- a) La competenza cognitiva prima è socializzata, poi diventa individuale;
- b) Il lavoro collaborativo a scuola è centrale per costruire società democratiche;
- c) Le abilità sociali diventano sempre più necessarie in un contesto di autismo sociale diffuso.

### 4.1. *Competenza cognitiva: da socializzata ad individuale*

Le teorie socio-costruttiviste di Vygotskij sono un buon punto di partenza per riflettere sulla questione. Egli comprese l'essenziale connessione tra sviluppo cognitivo e cultura, affermando che «l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica ed un processo attraverso il quale i bambini crescono, migliorano grazie alla vita intellettuale di chi sta attorno a loro» (2007, p. 88). Ad esempio, nel gioco in gruppo, un bambino all'inizio diventa capace di subordinare il suo comportamento a regole, perché richiamato dai compagni o dall'insegnante e, solo più tardi, sviluppa l'autoregolazione volontaria del comportamento come funzione interna (interiorizzazione delle regole). La competenza prima è sociale e poi diventa individuale. Inoltre, l'idea di una "zona di sviluppo prossimale" — la distanza tra l'attuale livello di sviluppo e il potenziale raggiunto da uno studente con l'aiuto di un adulto-guida o della collaborazione tra pari — è centrale per la nozione della costruzione sociale del sapere e per capire come il lavoro tra pari possa essere utile e benefico all'apprendimento. Perciò la scuola dovrebbe trasformare la classe in contesti d'apprendimento progettati allo scopo e mediati da pari.

### 4.2. *Lavoro collaborativo per una società democratica*

Anche a livello sociale possiamo considerare il lavoro sulla cooperazione essenziale allo sviluppo. Il lavoro collaborativo è al centro della nozione di educazione alla democrazia elaborata da Dewey (1897). Egli pensava che, per insegnare ai bambini a vivere in una democrazia, si dovesse permettere loro l'esperienza del processo democratico nella conduzione della vita della classe. Anche Thelen (1981), altro autore che ha fortemente influenzato lo sviluppo del *Group Investigation*, il modello di apprendimento cooperativo

sviluppato da Yael e Shlomo Sharan, si interessò alla creazione di ambienti di apprendimento democratici basati sulle relazioni in cui la gestione del potere venisse condiviso con gli studenti. Egli descrisse il processo educativo come una crescita attraverso la quale lo studente realizza stili sempre più efficaci per gestire situazioni sociali significative e fronteggiarne le prove. In questo senso la partecipazione attiva degli studenti attraverso il dialogo può trasformare la conoscenza in un momento significativo, critico e di autonomia. Oggi, in un momento storico di diffusione della radicalizzazione, diventa necessario preparare gli studenti ad affrontare il cambiamento dovuto alla globalizzazione attraverso l'esercizio del dialogo. È irrinunciabile per la scuola abilitare a vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali, ridefinita nei confini. E la democrazia è una questione sempre più urgente.

Nel mondo globalizzato, per sostenere forme di apprendimento di lunga durata, Boix Mansilla (2016), facendo riferimento a Perkins *et al.* (2000), propone di lavorare su *global thinking dispositions* che comprendano più capacità: «(1) the ability to perform certain kinds of thinking, such as close observation, making connections, and reasoning with evidence, (2) the sensitivity to recognize occasions for using such ability, and (3) an ongoing inclination to do so» (p. 13). Guardando alla “competenza alla globalità” attraverso la lente delle disposizioni della mente, Boix Mansilla (2016) propone di coltivare negli studenti disposizioni di pensiero globale come:

- *indagare* sul mondo impegnandosi con domande di significato profondo esplorando le connessioni a livello locale-globale;
- *comprendere* molteplici prospettive — proprie e altrui — considerando i contesti culturali, resistendo agli stereotipi e valutando la comune dignità umana;
- *dialogare* con rispetto comunicando le differenze di opinioni, ascoltando generosamente e condividendo con coraggio;
- *adottare azioni responsabili* che individuino e definiscano opportunità per migliorare, collaborare con gli altri e agire.

È facile immaginare come le pratiche cooperative potrebbero contribuire oggi ad uno sviluppo più democratico della società.

#### 4.3. *Abilità sociali e autismo sociale diffuso*

Il grido d'allarme nasce da una osservazione della vita quotidiana. È sempre più frequente andare al ristorante e vedere gruppi di adolescenti che non

chiacchierano tra loro in attesa della pizza ma hanno gli occhi puntati ai loro *device*, famiglie in cui ogni componente interagisce con una *app* di suo gradimento, studenti che non sanno più giocare tra loro o parlare per esprimere un bisogno. I *social media* stanno cambiando le nostre vite con nuove pratiche *online*. Qualcosa è andato già perduto ed alcuni studiosi hanno lanciato un grido d'allarme, il patrimonio sociale delle relazioni si sta velocemente disgregando. In una recente intervista Bauman (2016)<sup>5</sup> sosteneva quanto segue:

La differenza tra la comunità e la rete è che si appartiene alla comunità, ma la rete appartiene a voi. È possibile aggiungere amici e eliminarli, è possibile controllare le persone con cui siamo legati. La gente si sente un po' meglio, perché la solitudine è la grande minaccia in questi tempi di individualizzazione. Tuttavia nella rete è così facile aggiungere o eliminare gli amici che non abbiamo bisogno di abilità sociali. Queste si sviluppano quando sei per strada, o sul posto di lavoro, e incontri persone con le quali devi avere un'interazione ragionevole. Devi affrontare le difficoltà di coinvolgerli in un dialogo. [...] il dialogo reale non è parlare con persone che la pensano come te. I *social network* non insegnano il dialogo, perché è così facile evitare le polemiche [...] Molte persone usano i *social network* non per unire e per ampliare i propri orizzonti, ma per bloccarli in zone di *comfort*, dove l'unico suono che sentono è l'eco della propria voce, dove tutto quello che vedono sono i riflessi del proprio volto. Le reti sono molto utili, danno servizi molto piacevoli, però sono una trappola.

E per uscire da questa trappola la scuola può avere un ruolo importante.



## 5. Che cosa e come insegnare: progettare contesti di apprendimento significativi

È attraverso la continua negoziazione dei significati, il confronto, la cooperazione che le conoscenze apprese prendono forma, si arricchiscono, si approfondiscono e acquistano significato; è attraverso il continuo riferimento alla realtà e alla loro applicazione a problemi inerenti al mondo reale che lo studente può comprendere appieno quanto la propria conoscenza possa aver valore nella sua vita. Perché questo accada, l'ambiente in cui l'apprendimento avviene è fondamentale.

L'ambiente è inteso come luogo fisico ma anche, e soprattutto, come luogo relazionale. Per apprendere lo studente si deve sentire abbastanza sicuro di poter rischiare di osare oltre ciò che sa, e aprirsi ai compagni per potersi conoscere, poter condividere e cooperare. Tale sicurezza deriva dalla creazione di un ambiente in cui si percepisca che ci si prende cura reciproca, che ci si assume delle responsabilità, e che si dà forma a una

<sup>5</sup> Intervista di Ricardo De Querol pubblicata su El Pais (09/01/2016) e tradotta da Maria Murone per TheUniversal.it, <http://www.theuniversal.it/zygmunt-bauman-i-social-network-sono-una-trappola/> (consultazione del 15/11/2017).

comunità. L'apprendimento significativo è quell'apprendimento che consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti differenti, sviluppando *problem solving*, pensiero critico, metariflessione, trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. L'apprendimento significativo ha come obiettivo principale quello di rendere autonomo il soggetto nei propri percorsi conoscitivi. L'apprendimento, per essere significativo, deve soddisfare dei requisiti ed essere:

- *attivo*, nel senso che esso deve richiedere, da parte di chi apprende, uno sforzo concreto nella costruzione della sua conoscenza in contesti significativi mediante la manipolazione di oggetti, l'osservazione e l'interpretazione dei risultati dei suoi interventi;
- *costruttivo*, perché richiede di articolare e riflettere sulle proprie attività: le nuove conoscenze creano discrepanze tra ciò che si osserva e ciò che si sapeva già; questa dissonanza consente ai discenti di andare avanti integrando le vecchie conoscenze con le nuove, generando il vero apprendimento che avviene con la modifica degli schemi cognitivi (accomodamento);
- *cooperativo*, in quanto prevede una dimensione conversazionale e collaborativa, attraverso il dialogo e la negoziazione con gli altri, per favorire comprensione;
- *autentico*, perché è caratterizzato da complessità, è fortemente contestualizzato e si basa sui multiformi problemi della vita reale;
- *intenzionale*, poiché è lo studente che si impegna a perseguire e raggiungere uno scopo.

Apprendere in modo significativo per costruire e gestire competenze diventa, dunque, una priorità educativa nella società della conoscenza. Priorità riconosciuta anche dall'Unione europea che, nel raccomandare le competenze chiave per l'apprendimento permanente, considera come trasversale a tutte le competenze *l'imparare a imparare*. Una competenza per cui il gruppo diventa catalizzatore e fonte di apprendimenti, l'insegnante e i compagni i modelli di riferimento cui attingere.

## 6. Dare valore al percorso: *feedback* e revisione



L'ottica che guida questo percorso è quella della valutazione formativa che incoraggia e sostiene, che vede l'errore come un'occasione di apprendimen-

to, che va oltre il perseguimento di un comportamento “corretto”. I bambini e i ragazzi, infatti, non imparano quello che diciamo loro, ma quello che ci vedono fare e che fanno insieme a noi, concretamente, ogni giorno. La scuola diventa palestra quotidiana di democrazia, dove le regole diventano principi che si vivono quotidianamente all’interno della difficile e complessa sfida delle relazioni. Sin dalla scuola dell’infanzia si impara ad ascoltare in modo attivo e ad esercitare un parlato consapevole, a partecipare a discussioni argomentate dove accogliere e rispettare le opinioni altrui sostenendo in modo corretto le proprie, a mediare e a risolvere i conflitti in modo pacifico, ad assumersi ruoli per la gestione della *leadership*, a scoprire le diversità come una ricchezza, a far crescere le abilità pro-sociali.

Il *comportamento* comunemente inteso — quello cui viene attribuito un voto — *cessa di avere significato*, superato dalla ricchezza dell’esperienza sociale che si va costruendo, che si autoregola e si definisce maturando in questo scenario di senso. L’insegnante diventa il progettista e il regista delle attività, colui che dà sostegno al percorso, che modella i comportamenti rinforzando quelli corretti, valorizzandoli, favorendo la socializzazione degli apprendimenti.

Nel percorso di acquisizione delle abilità sociali, diventano rilevanti due momenti particolari della valutazione formativa: il monitoraggio e la revisione. Il *monitoraggio* permette di controllare l’avanzamento del processo rispetto agli obiettivi e ai risultati attesi. Si effettua per verificare che cosa gli studenti abbiano compreso e per attivare interventi correttivi o di approfondimento. Si tratta di una attività ampia che utilizza diverse componenti, ha natura formativa perché richiede il coinvolgimento attivo dello studente lungo tutto il processo. Può essere informale, ma più spesso è utile prevedere un’attività di monitoraggio formalmente definita progettando l’utilizzo di diversi strumenti quali *check-list*, dialoghi orientati attraverso l’uso di domande guida e momenti di discussione in cui gli studenti possano porre delle domande, attività di sintesi che affidino ad alcuni studenti il riepilogo orale dei contenuti. La dimensione attiva delle attività fa crescere il livello metacognitivo del processo, rende gli studenti consapevoli e in grado di governare il proprio apprendimento.

Il secondo momento saliente della valutazione formativa è la *revisione* del lavoro svolto, individualmente o in gruppo. Questa pratica viene generalmente avviata alla fine del lavoro: gli studenti discutono su come abbiano realizzato l’attività e conseguito i loro risultati, se abbiano raggiunto gli obiettivi, se le relazioni tra di loro siano state costruttive. Come raccomandato da Johnson e Johnson (1991), i gruppi sono chiamati a descrivere specificatamente le azioni dei membri che sono utili o inutili a prendere

decisioni, a elencare quali comportamenti — attuati durante il lavoro — siano da ripetere poiché efficaci e quali, invece, siano da modificare nelle successive sessioni di lavoro. La revisione nel gruppo permette il miglioramento continuo dei processi di apprendimento, poiché attiva le pratiche metacognitive dell'imparare ad imparare e permette un'analisi attenta di come i membri stiano lavorando insieme.

Durante le revisioni gli alunni hanno bisogno di reciproco *feedback*<sup>6</sup>, continuo ed individuale, la cui funzione è quella di migliorare la relazione. Perché una comunicazione di *feedback* sia efficace, essa va strutturata secondo alcune “regole”. Esso deve essere attuale (seguire cioè immediatamente la situazione a cui si riferisce); la forma non deve essere direttiva ma descrittiva; ci si esprime in prima persona assumendosi la responsabilità di ciò che si dice; contiene una parte di appello; la richiesta di chi dà il *feedback* viene espressa come un desiderio mediante la modalità della comunicazione rappresentativa (Franta & Salonia, 1981). Per esempio, anziché dire «Tu non mi parli più» potremmo dire «Sono dispiaciuta per il fatto che in tre giorni mi hai rivolto la parola solo due volte; vorrei parlarne con te». Queste caratteristiche individuano comportamenti che, se assunti, limitano e quasi escludono la possibilità di reazioni negative da parte di chi riceve l'informazione di ritorno (se questa è una richiesta di cambiamento) e accrescono le probabilità di un'accoglienza dei *feedback*.

## 7. La valutazione autentica della competenza



Il *feedback* ci porta direttamente nell'universo della valutazione. Infatti, poiché la valutazione è un processo attraverso il quale si dà valore a un'azione o a un comportamento a seconda del livello di qualità raggiunto, essa mette in evidenza ciò che si è riusciti a fare/essere in modo soddisfacente e ciò che si deve ancora migliorare. In questo modo essa consente sia all'insegnante che allo studente di lavorare per il miglioramento.

Oggi, ancora in molte realtà, la valutazione assolve meramente al compito di stigmatizzare il dato raccolto (esito delle verifiche oggettive) in ottica punitiva. Invece, valutare le competenze — anche quelle sociali — è un processo complesso poiché significa svolgere un'attività sistematica, organizzata e continuativa di raccolta di documentazione in merito a conoscenze e abilità, disposizioni e atteggiamenti, consapevolezza e livello

<sup>6</sup> Il *feedback* è «quel momento della comunicazione di ritorno e deliberativa, nel quale il ricevente comunica all'emittente informazioni su come è stata percepita e sperimentata la sua comunicazione» (Franta & Salonia, 1981, p. 128).

metacognitivo. Tutto ciò richiede, inoltre, di differenziare le procedure e gli strumenti di valutazione (prove oggettive, rubriche, prestazioni autentiche, giochi di ruolo) in funzione dell'“oggetto” che si intende rilevare e del contesto entro cui lo si rileva, tenendo conto della dimensione evolutiva della competenza, cioè del fatto che il dato è variabile e sempre suscettibile di miglioramento.

Nessuna singola rilevazione è in grado da sola di fornire gli elementi sufficienti a valutare il possesso o meno di una competenza a diversi livelli. La tipologia di valutazione e i relativi strumenti devono essere già definiti all'inizio del processo di apprendimento, connessi e allineati con esso, ma anche parte intrinseca e continua del percorso e non parte finale con funzione conclusiva. Per fare questo è importante immaginare momenti frequenti e costanti in cui gli alunni si autovalutano.

Poiché l'apprendimento da conseguire è complesso, i processi di insegnamento ed apprendimento non solo devono essere chiari e progettati fin dall'inizio dall'insegnante, ma anche evidenti e trasparenti allo studente. Diventa indispensabile la partecipazione degli studenti nella *definizione dei traguardi* di competenza da raggiungere, durante il monitoraggio del percorso e nella fase di revisione/bilancio delle competenze raggiunte per prevedere ulteriori sviluppi di rinforzo e potenziamento. Come avviene nel percorso di insegnamento e apprendimento, lo studente deve essere attivo anche nel processo di valutazione.

Uno strumento strutturato e versatile, che mostra la sua efficacia nella rilevazione degli aspetti di competenza, è la *rubrica* per la valutazione autentica, che ben si adatta ai diversi ambiti di competenza e al rilevamento dello sviluppo delle abilità sociali. Essa assume un significato davvero rilevante se viene progettata e costruita insieme agli studenti<sup>7</sup>.

Creare rubriche di valutazione con gli alunni permette all'insegnante di rendere gli studenti pienamente partecipi nel percorso formativo che si va costruendo in classe. Gli alunni sono coinvolti, si autovalutano, sono in grado di covalutarsi, capiscono il compito/i compiti da svolgere, sono motivati ed affrontano meglio gli insuccessi in quanto loro stessi hanno fissato i parametri della valutazione. In tal modo la valutazione diventa realmente significativa poiché gli alunni ne capiscono le procedure, che essi stessi hanno sperimentato, investono tempo ed energie per valutare i loro prodotti e si appropriano della qualità dei propri lavori. In tal modo l'autovalutazione fornisce direzione all'apprendimento poiché permette di:

<sup>7</sup> Si consultino gli allegati 1 e 2 che contengono una rubrica per valutare la partecipazione ad attività di gruppo (Allegato 1) e griglie per l'autovalutazione individuale e di gruppo (covalutazione) realizzate dagli alunni (Allegato 2).

- orientare il proprio comportamento
- comprendere e correggere l'errore
- colmare le distanze rilevate negli apprendimenti
- avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità.

È utile, inoltre, che le rubriche siano presentate ai genitori e discusse nel corso di una riunione di classe; a questo punto diventeranno un protocollo di lavoro condiviso scuola-famiglia e costituiranno una importante risorsa per i colloqui individuali. Infatti, attraverso questo strumento, non solo l'alunno, ma anche la famiglia conosce il percorso, il punto in cui si colloca il proprio figlio nei diversi ambiti di apprendimento e nei diversi aspetti educativi e sociali, i passi successivi che egli deve compiere e può predisporre interventi mirati di supporto e aiuto. La rubrica di valutazione diventa, allora, lo strumento di una visione condivisa da alunni, genitori e insegnanti del percorso formativo intrapreso, del progetto ambizioso e imprescindibile di educare cittadini attivi, consapevoli e responsabili. Nel paragrafo seguente si illustrano alcuni esempi di rubriche costruite e utilizzate in classe con gli alunni ed esempi di griglie per l'autovalutazione e la covalutazione.

## 8. La costruzione della rubrica valutativa per l'autovalutazione e la covalutazione in classe



La costruzione delle rubriche con gli alunni avviene in modo collettivo attraverso attività di *cooperative learning* informali e strutturate, anche già nella scuola primaria. L'insegnante, dopo aver illustrato lo strumento *rubrica* e la sua funzione, attraverso una discussione di classe fa emergere i diversi aspetti di competenza che saranno presi in esame, insieme si stabilisce il numero dei livelli da prendere in considerazione (poiché risulta chiaro da subito ai bambini che si può arrivare a essere competenti in modi qualitativamente diversi ed è abbastanza semplice definire con loro la soglia di accettabilità della competenza, cioè il livello iniziale) e la loro "denominazione". Quindi, il docente organizza i gruppi eterogenei formati da 4 o 5 alunni e ciascun gruppo lavora sui descrittori della competenza piena, cioè del livello "esperto" (proprio di *quelli che sono davvero bravi*, come vengono definiti dai bambini).

L'insegnante assegna i ruoli per il funzionamento dei gruppi e la gestione della *leadership* distribuita, ad esempio: il custode della pertinenza, il custode della correttezza, il custode del tempo e il custode della voce

(volume e turno). Quando il lavoro è terminato — attraverso la struttura “uno a casa e tre in viaggio”<sup>8</sup> — si confrontano i prodotti dei gruppi. In ogni gruppo un componente “resta a casa” e custodisce la memoria del lavoro svolto che illustrerà ai “viaggiatori”, gli altri componenti che si muovono andando in gruppi diversi a scoprire i lavori degli altri. Terminato il viaggio, si ritorna nel proprio gruppo e si integra il lavoro con le conoscenze apprese.

La messa a punto finale avviene in grande gruppo con la mediazione dell’insegnante. Analogamente si procede per gli altri livelli di competenza, completando la rubrica. L’attività di messa a punto degli indicatori, attraverso discussioni in piccolo gruppo e collettive, ha importanti risvolti metalinguistici e cognitivi; si può, quindi, dire che durante queste attività i bambini costantemente, discutendo e argomentando, imparano e *imparano a imparare*.

I descrittori vengono elencati in modo da permettere ai bambini di spuntare i comportamenti che ritengono di aver attuato durante l’autovalutazione e la covalutazione. Questa fase viene accettata facilmente dai bambini che ne riconoscono il senso e l’utilità in un’ottica di miglioramento continuo, senza la paura del giudizio che accompagna di solito il voto. L’autovalutazione viene discussa durante un colloquio con l’insegnante e confrontata con la famiglia.



## 9. ... per non concludere e per ripartire

Una prospettiva molto interessante è aperta dal D.lgs. 62 del 13 aprile 2017, art. 1 c. 3 in merito alla valutazione del comportamento. Vi si afferma infatti che: «La valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche ne costituiscono i riferimenti essenziali». Il c. 4 aggiunge che «Ciascuna istituzione scolastica può autonomamente determinare [...] iniziative finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, al coinvolgimento attivo dei genitori e degli studenti, in coerenza con quanto previsto dal regolamento di istituto, dal Patto educativo di corresponsabilità e dalle specifiche esigenze

<sup>8</sup> Si acceda a questo link per maggiori dettagli: <http://scintille.it/uno-a-casa-tre-in-viaggio/> (consultazione del 16/11/2017).

della comunità scolastica e del territorio». La Nota MIUR 1865/2017<sup>9</sup> fornisce indicazioni utili alle istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo ciclo di istruzione per rendere coerenti le attività con le novità introdotte dalla normativa. Va da sé che un lavoro serio e articolato sulla costruzione di competenze sociali, progettato e realizzato in classe, ma ancor meglio all'interno del percorso del curriculum verticale in continuità tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, favorirà la crescita della democrazia a scuola e la maturazione di comportamenti consapevoli e responsabili negli alunni.

Definendo insieme i traguardi di competenza da raggiungere, gli studenti si impegnano a modificare il proprio comportamento non per la mera finalità del voto o per la paura di sanzioni disciplinari, ma perché intuiscono il senso del percorso di maturazione globale che si va delineando e percepiscono quotidianamente il benessere che ne deriva. Oltre che al rispetto delle regole, la costruzione di competenze sociali motiva i ragazzi al miglioramento di abilità e atteggiamenti nella relazione in modo duraturo e permanente, determina l'acquisizione di "competenze per la vita", quelle che hanno senso anche fuori dalla scuola, nella vita reale, nel mondo degli adulti e che prevengono gli episodi di sopraffazione e bullismo che sembrano diffondersi sempre più nelle nostre scuole. Ogni forma di bullismo si previene, infatti, coltivando il senso di appartenenza. A tale scopo si rende necessario coinvolgere gli studenti in esperienze che abbiano senso per loro, dove essi possano assumere ruoli e compiti diversi e imparare a gestire la *leadership* distribuita, all'interno di frequenti momenti organizzati, di interazione e di confronto, in coppia e in gruppo, sulla base di un contratto formativo altrettanto chiaro e condiviso da alunni, docenti e famiglie.

Con tale sfondo — motivazionale, di strategie, di costruzione di ambienti, d'uso di strumenti di valutazione — è possibile operare "quel miracolo dell'educazione" in cui gli alunni consapevoli collaborano assieme per accrescere il loro e l'altrui sapere, prendendosi cura gli uni degli altri. Conseguenze dirette di tale impostazione sono la partecipazione corresponsabile al processo di apprendimento e la collaborazione degli adulti (genitori e insegnanti) nella costruzione di comunità d'apprendimento continuo che riflettono e sperimentano; scuole che, ripensando l'organizzazione di spazi, tempi e procedure in funzione della centralità della persona, diventano vita.

<sup>9</sup> Con la pubblicazione del D.M. 741/2017 relativo ai criteri e alle modalità di svolgimento degli esami di fine primo ciclo e del D.M. 742/2017, e Allegati, relativo alla certificazione delle competenze, si conclude la terza fase, quella di attuazione della delega contenuta nell'art. 1 commi 180 e 181/i L. 13 luglio 2015, n. 107.

**Allegato 1.** Rubrica per la valutazione della partecipazione a un gruppo (a cura di D. Pavan e studenti IUSVE–Venezia).

Livello	AVANZATO 3	INTERMEDIO 2	DI BASE 1	INIZIALE 0
LAVORO DI GRUPPO	Svolge pienamente la propria parte.	Svolge in modo adeguato la propria parte del lavoro.	Svolge il lavoro come quello degli altri.	Svolge una parte del lavoro.
	Prende l'iniziativa nell'aiutare il gruppo ad organizzarsi.	Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo.	Inizialmente osserva ma poi partecipa con gli altri nel gruppo.	Osserva e partecipa passivamente al lavoro.
	Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo.	Partecipa alla discussione dei temi.	Ascolta gli altri e in alcune occasioni suggerisce delle cose.	Ascolta gli altri, ma si astiene dal proporre.
	Assiste gli altri colleghi di gruppo nel loro lavoro.	Offre agli altri incoraggiamento.	È preoccupato di svolgere il proprio lavoro individuale.	Raramente si dimostra interessato al proprio lavoro.
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	Comunica chiaramente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni.	Usualmente condivide le sensazioni e i pensieri con gli altri <i>partner</i> del gruppo.	Talvolta esprime le sensazioni e le preferenze.	Non ha parlato mai per esprimere eccitazione e/o frustrazione.
	Frequentemente esprime apprezzamenti per gli altri nel gruppo.	Spesso incoraggia e apprezza gli altri membri.	Talvolta incoraggia e apprezza gli altri ma sembra che dia per scontato il lavoro degli altri.	Spesso con meraviglia afferma ai membri del gruppo "cosa sta succedendo qui"?
	Esprime <i>feedback</i> positivi e <i>feedback</i> di miglioramento agli altri.	Esprime <i>feedback</i> in modo efficace e utile per l'altro.	Qualche volta usa <i>feedback</i> per partecipare al lavoro degli altri.	È apertamente rude quando dà un <i>feedback</i> .
	Accetta volentieri i <i>feedback</i> dagli altri e li utilizza per il proprio miglioramento.	Accetta i <i>feedback</i> , ma cerca di dar loro poca importanza.	Al <i>feedback</i> ricevuto controbatte.	Rifiuta di ascoltare il <i>feedback</i> .
USO DEL TEMPO	Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto.	Il lavoro derivante dalle consegne è svolto nel tempo accordato.	Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato, ma completato in tempo per essere accettato.	Alcuni lavori sono incompleti, mentre gli altri <i>partner</i> hanno completato le consegne.

**Allegato 2.** Autovalutazione individuale e di gruppo (a cura di R. Viglino).

**AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE**

Nome: \_\_\_\_\_

Come ti sei sentito nello svolgere queste attività?



Hai potuto riflettere ed esprimere le tue idee?



Hai potuto conoscere le idee e le procedure utilizzate da altri?



Con l'assegnazione dei ruoli hai messo in pratica le seguenti abilità sociali?

Parlare a bassa voce			
Rispettare il turno di parola			
Chiedere chiarimenti			
Superare i conflitti			
Costruire significati condivisi			
Hai potuto conoscere meglio alcuni compagni?			

### AUTOVALUTAZIONE DI GRUPPO (COVALUTAZIONE)

Nome del gruppo \_\_\_\_\_

Come vi siete sentiti nello svolgere queste attività?



Avete potuto riflettere ed esprimere le vostre idee?



Avete potuto conoscere le idee e le procedure utilizzate da altri?



Con l'assegnazione dei ruoli avete messo in pratica le seguenti abilità sociali?

Parlare a bassa voce



Rispettare il turno di parola



Chiedere chiarimenti



Superare i conflitti



Costruire significati condivisi



Avete potuto conoscervi meglio?





## Riferimenti bibliografici

- BOIX MANSILLA, V., & JACKSON, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society.
- CERINI, G., & SPINOSI, M. (2012) (a cura di). *Strumenti e cultura della valutazione*. Voci della scuola. Napoli: Tecnodid.
- COHEN, E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- COMOGLIO, M. (1998). *Educare insegnando*. Roma: LAS.
- COMOGLIO, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- COMOGLIO, M., & CARDOSO, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze*. Milano–Torino: Pearson.
- DE QUEROL, R. (2016). Zygmunt Bauman: “Las redes sociales son una trampa”. El Pais. Intervista a Zygmunt Bauman tradotta in italiano da M. Murone, *Zygmunt Bauman: I social network sono una trappola*, TheUniversal.it, <http://www.theuniversal.it/zygmunt-bauman-i-social-network-sono-una-trappola/> (consultazione del 16/11/2017).
- DEWEY, J. (1897 — ed. 1999). *Il mio credo pedagogico*. Antologia di scritti sull'educazione. Bologna: La Nuova Italia.
- GOODRICH, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14–17.
- GREGORY, G., & KAUFELDT, M. (2015). *The motivated brain*. Alexandria: ASCD.
- ELLERANI, P., & PAVAN, D. (2006). *Manuale per la realizzazione di Unità di Apprendimento*. Torino: SEI.
- ELLERANI, P., & PAVAN, D. (2007). *Educazione all'Intercultura*. Torino: SEI.
- ELLERANI, P., & ZANCHIN, M.R. (2013). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica*. Trento: Erickson.
- FRANTA, H., & SALONIA, G. (1981) *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*. Roma: LAS.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., & HOLUBEC, E.J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Edina (MN): Interaction Book Comp.
- KAGAN, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Ed. Lavoro.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO D'EUROPA (18/12/2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa 2006/962/CE, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consultazione del 18/11/2017).
- PAVAN, D. (2016). *UdA 2. Ora X: la democrazia in classe*, Scintille.it, <http://scintille.it/uda-2-ora-x-la-democrazia-in-classe/> (consultazione del 16/11/2017).
- PERKINS, D.N., TISHMAN, S., RITCHHART, R., DONIS, K., & ANDRADE, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of educational traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269–293.
- SCLAVI, M., & GIORNELLI, G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare*. Milano: Feltrinelli.
- SENGE, P.M., SCHARMER, O., JAVORSKI, J., & FLOWERS, B.S. (2013). *Presence*. Milano: FrancoAngeli.
- SHARAN, S. (1994) (a cura di). *Cooperative Learning Methods*. Westport: Praeger Pub.
- SHARAN, Y., & SHARAN, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- SPINIELLO R., PIOTTI A., & COMAZZI, D. (2016) (a cura di). *Il corpo in una stanza*. Milano: FrancoAngeli.

- THELEN, H. (1981). *The classroom society*. London: Croom Helm.
- VARISCO, B. (2002). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Guerini & Ass.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1934 — ed. 2007). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- WIGGINS, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- WILLIS, J. (2006). *Research Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*. Alexandria (VA): ASCD.



# Comunicare gli errori

## Il feedback come strumento per una valutazione trasformativa

Roberta Scalone, Diego Di Masi e Debora Aquario<sup>1</sup>

*È possibile immaginare pratiche valutative capaci di promuovere una dimensione trasformativa dell'apprendimento? Come costruire procedure valutative basate sulla comunicazione degli errori in ottica di apprendimento? L'articolo intende esplorare la valutazione e il suo significato a partire dalla ricerca e dalla letteratura scientifica in ambito pedagogico e condividere una riflessione emersa da un'esperienza condotta in una scuola primaria statale. In particolare, verrà presentato un percorso finalizzato alla comprensione della classificazione degli errori ortografici nella lingua italiana tramite il dispositivo del feedback.*

**PAROLE CHIAVE:** *valutazione trasformativa, feedback, valutazione per l'apprendimento, scuola primaria*

*Can assessment practices really transform learning? How can assessment procedures based on communicating errors be set up in a learning context? This article aims to explore assessment and its meaning, starting from pedagogy-based research and scientific literature, as well as to share an experience from a state primary school. In particular, the article will present a path aimed at understanding a classification of spelling mistakes in the Italian language using feedback.*

**KEYWORDS:** *transformative assessment, feedback, assessment for learning, primary school*

### 1. Tra apprendimento e valutazione: quali impliciti?



Etimologicamente la parola valutazione deriva dal verbo latino *valeo* che significa attribuire un valore, fare una stima. A proposito di apprendimenti, a che cosa dobbiamo dunque attribuire un valore? Tutti saranno concordi nel dire che si attribuisce un valore alla *performance* e non al bambino, perché egli ha valore di per sé. Pur ammettendo che sia così, e nelle intenzioni di chi valuta lo è sicuramente, dobbiamo però chiederci se tale stima non abbia per il bambino un altro significato. «Sono stato bravo?» — chiedono generalmente i bambini a proposito di un compito scolastico; in questa espressione è possibile recuperare il senso che quella stima, che noi facciamo della loro *performance*, ha per loro: un giudizio sul loro *essere* e, più precisamente, sul loro *essere bravi*.

<sup>1</sup> Il primo paragrafo, *Tra apprendimento e valutazione: quali impliciti*, è stato scritto da Diego Di Masi; il secondo, *Il feedback nella valutazione per l'apprendimento*, da Debora Aquario; il terzo, *Comunicare gli errori: l'esperienza valutativa in una classe primaria*, da tutti e tre gli autori; il quarto, *Considerazioni conclusive*, da Roberta Scalone.

Considerata l'enfasi sociale che circonda il bambino quando entra nella scuola dell'obbligo non possiamo sottovalutare il peso che tale valutazione ha su di lui. La valutazione scolastica è il metro di misura della considerazione sociale che il bambino percepisce e che dà risposta a questo genere di domande: qual è il mio posto nella scala? In alto, in basso, nel mezzo? I giudizi scolastici, codificati nelle schede di valutazione, diventano per i bambini dei parametri per costruire la propria immagine di sé (Blandino & Granieri, 1995; Kirton *et al.*, 2007; Webb & Jones, 2009; Carless, 2005) e questo è un primo, grandissimo problema di cui dobbiamo tenere conto. È un fatto che non possiamo eludere attraverso discorsi del tipo «Non importa quale voto avete in pagella, per me siete tutti bravi!» perché la valutazione numerica sulla scheda è un dispositivo sociale che mantiene la sua pregnanza e la sua funzione ben oltre le nostre personali intenzioni di insegnanti. Come possiamo evitare che la valutazione della *performance* sia percepita dal bambino come una valutazione sulla sua persona? Quali misure preventive possiamo adottare perché la valutazione, a dispetto dei nostri obiettivi, non diventi un'etichetta, ma un aiuto allo sviluppo del bambino? È possibile immaginare pratiche valutative capaci di promuovere una dimensione trasformativa dell'apprendimento?

Un altro aspetto da tenere in considerazione è il fatto che la valutazione, nonostante il suo appello all'oggettività, non sia affatto una pratica neutra. Occorre infatti considerare che nei processi valutativi esiste un rischio intrinseco, ossia la possibilità offerta dal processo stesso di modificare il suo *evaluando*: chi valuta trasmette un messaggio — contenente pensieri, desideri e intenzioni del valutatore stesso — che ha delle conseguenze in termini di modifica dell'oggetto della valutazione (in modo tale da rispondere a quelle intenzioni e a quei desideri). In un contesto scolastico, non solo il docente trasferisce nella pratica valutativa tutte le sue concezioni rispetto, ad esempio, all'intelligenza e alla costruzione della conoscenza, ma il modo stesso in cui realizza la valutazione comunica allo studente pensieri e aspettative, che influiranno sul modo di prepararsi e affrontare la valutazione stessa da parte dello studente: il processo di apprendimento sarà dunque condizionato, inevitabilmente, dalla valutazione. In altre parole, ogni pratica valutativa si regge su delle questioni implicite che la letteratura ha indagato in questi ultimi anni con numerose ricerche, soprattutto in contesti scolastici, riguardanti la relazione tra la valutazione e la concezione dell'intelligenza, l'idea di curricolo, la concezione della conoscenza (Greeno *et al.*, 1996; Serafini, 2001; Delandshere, 2002; Hargreaves, 2007).

A fronte della complessità della valutazione, Calvani (2014) individua cinque distorsioni ideologiche e culturali intorno a tale processo:

- a) *Competitività*. Il peso nel dibattito pubblico e scientifico delle rilevazioni comparative internazionali produce sui sistemi scolastici nazionali un' enfasi sul risultato, a scapito dei processi di insegnamento-apprendimento, con il conseguente rischio di appiattare il fine dell' educazione su logiche di natura economica (Wang, Beckett, & Brown, 2006).
- b) *Disequità*. Focalizzazione sulle competenze di lettura, scrittura, matematica e scienze e conseguente marginalizzazione di competenze estetiche, etiche, ludiche, socio-relazionali, emotive.
- c) *Differenza*. Neutralizzazione delle differenze: il diffondersi di prove standardizzate costituisce il rischio di marginalizzare le differenze (linguistiche, culturali, sociali, di abilità).
- d) *Cheating* (barare). Fenomeno che si riscontra soprattutto in quei contesti in cui la valutazione è utilizzata nei processi decisionali relativi alle carriere degli insegnanti e/o degli studenti (Wang, Beckett, & Brown, 2006).
- e) *Teaching to the test*. La subordinazione del curriculum al conseguimento stretto degli obiettivi definiti dagli *standard* da conseguire è un'altra delle comuni "distorsioni"; in tal modo rilevanti opportunità educative, che possono insorgere anche spontaneamente nel percorso formativo, tendono ad essere abbandonate unicamente perché non troveranno riscontro nella prova finale (Popham, 2001).

Anche in riferimento a quest' ultima distorsione ideologica, occorre segnalare che, nel dibattito sulla valutazione, si trovano prospettive che valorizzano nuove dimensioni accanto a quella oggettiva: quella *riflessiva*, orientata all' integrazione tra sapere, saper fare e saper essere che si ottiene solo tramite l' osservazione e la conoscenza della propria esperienza (Stenström, 2006); *partecipativa*, in cui gli *stakeholder* sono attivamente coinvolti in tutte le fasi dello sviluppo e implementazione del processo valutativo (Haviland, 2004); *trasformativa*, orientata al raggiungimento di un cambiamento/ miglioramento (Harvey & Green, 1993). In altre parole, queste nuove dimensioni ci raccontano un movimento verso nuovi approcci: dalla valutazione basata sui risultati a una valutazione orientata alle pratiche.

Ma su quale perno si articola questo movimento? A nostro avviso il punto cruciale consiste in una diversa natura della relazione tra apprendimento e valutazione. A differenza delle valutazioni basate sui risultati,

in cui la valutazione riguarda l'appreso, nella valutazione orientata alle pratiche la valutazione diventa *opportunità per riflettere* sul proprio processo di apprendimento. Se nel primo approccio la valutazione *dell'apprendimento* risponde a prioritarie istanze di rendicontazione (*accountability*), di classificazione (*ranking*) o di certificazione — e colui che apprende non è coinvolto direttamente se non in forma passiva — nella valutazione *per l'apprendimento* gli studenti diventano attivi costruttori di conoscenza e partecipano come *partner* nel processo didattico (ARG, 2002; Stiggins, 2006). L'apprendimento è da intendersi come un processo di ricerca e interpretazione delle evidenze necessarie agli studenti e ai loro docenti per decidere dove gli studenti si trovino, dove abbiano bisogno di andare e come possano arrivarci (Aquario, 2015). Si apprende, dunque, tramite il continuo accesso ai *feedback*, imparando a monitorare il proprio percorso di apprendimento, ad autovalutarsi, a *vedersi crescere* (Stiggins, 2005).



## 2. Il *feedback* nella valutazione *per l'apprendimento*

Aspetto cruciale nel discorso valutativo in prospettiva *Assessment for Learning* (ARG, 2002; Hargreaves, 2005; Swaffield, 2009) è costituito dal *feedback*, termine che proviene dal mondo ingegneristico per descrivere una situazione in cui la conoscenza attuale rispetto allo stato di un sistema viene usata per cambiare lo stato del sistema nel futuro (William, 2011). In un contesto scolastico, questo si traduce nella necessità che la conoscenza sullo stato attuale dell'apprendimento debba essere progettata per supportare docenti e studenti nei passi successivi e per comprendere come influire positivamente sul futuro apprendimento. Gli studi sull'importanza del *feedback* sono numerosi (Brookhart, 2012; Chappuis, 2012; Hattie, 2012; Wiggins, 2012; William, 2012) e possono aiutare nell'identificazione delle principali caratteristiche che dovrebbe possedere un *feedback* per essere efficace.

Un buon *feedback* deve essere: a) chiaro: questo elemento ha a che fare con la comunicazione del *feedback*, cioè è importante che venga comunicato in un modo che risulti comprensibile per lo studente; b) in grado di *costruire fiducia*: un buon *feedback* è quello che suggerisce allo studente che il docente si prende cura della sua crescita, si impegna e lo supporta nel suo percorso, quindi è un *feedback* che contribuisce a costruire quel clima di fiducia necessario per promuovere un apprendimento significativo; c) *user-friendly*: tiene in considerazione le esigenze di ciascuno, descrive quello di cui c'è bisogno piuttosto che apparire come un giudizio; d) spe-

cifico e focalizzato: articola e indica in modo preciso di cosa lo studente ha bisogno per fare meglio; e) differenziato: aiuta a collegare ogni passo con un obiettivo di apprendimento; f) immediato: è frequente e fornito in tempi molto rapidi in modo che lo studente possa agire immediatamente; g) in grado di suggerire come procedere: significa che il docente fornisce il *feedback* in termini di suggerimenti ma non fa il lavoro al posto dello studente (al contrario si instaura una conversazione per cui lo studente impara a capire come usare autonomamente il *feedback* stesso).

L'aspetto fondamentale sottolineato da Wiliam (2012) è che il *feedback* deve essere progettato e comunicato in modo da elicitare una risposta cognitiva e non emotiva, quindi deve favorire il pensiero piuttosto che vissuti quali rabbia, sconforto o meccanismi di difesa. Questo aspetto ha dunque a che fare con la comunicazione nella valutazione, aspetto fondamentale da curare se si vuole che il processo abbia un senso. Inoltre, lo stesso autore mette in guardia dal considerare *feedback* qualsiasi tipo di informazione di ritorno: non diventa *feedback* fino a quando non si inserisce in un sistema che può e sa utilizzare quell'informazione in modo che influenzi i passi successivi (Wiliam, 2011) e cioè fino a quando non viene usato per alterare il *gap* tra il livello attuale e il livello desiderato. Se l'informazione venisse solamente registrata, perderebbe il suo potere di cambiare le cose e verrebbe a mancare quell'elemento trasformativo che caratterizza ogni valutazione ben fatta. Nell'ambito della valutazione *per* l'apprendimento, il *feedback* rappresenta un aspetto centrale, anche in riferimento all'autovalutazione e alla necessità di fornire agli studenti strumenti per apprendere ad autovalutarsi (Andrade & Valtcheva, 2009). Il *feedback*, in altre parole, può arrivare dall'esterno ma può e deve anche giungere come risultato di una riflessione rispetto al proprio operato. Insegnare strategie per l'autovalutazione diventa, dunque, di fondamentale importanza per tutti gli studenti in quanto rappresenta una capacità di monitoraggio e di autoregolazione che permette di gestire i propri processi di apprendimento (Butler, 2002; Andrade, 2010).

Risultati di ricerche mostrano l'importanza sia di una comunicazione realizzata in modo tempestivo e costruttivo sia di un uso appropriato di tale informazione da parte dello studente e del docente stesso. Lo stesso dato emerge dalla rassegna sistematica condotta da Florez e Sammons (2013) che constatano come il *feedback* sia da considerare strumento per migliorare l'apprendimento, trasformare le pratiche tradizionali e chiarire i criteri per l'apprendimento (Torrance & Pryor, 2001; Condie *et al.*, 2005; Carless, 2005). Un buon *feedback* sviluppa il pensiero riflessivo, incoraggia la motivazione e l'impegno, si trasforma in aumento di autosti-

ma, attiva una comprensione significativa e promuove apprendimento. La molteplicità è evidente anche negli attori coinvolti nel *feedback*: non è solo il docente che fornisce un'informazione di ritorno ai suoi allievi, ma sono anche gli allievi tra di loro che imparano a scambiarsi *feedback* costruttivi, è l'allievo, nel dialogo con se stesso, che apprende a gestire ciò che succede mentre apprende.

La comunicazione attivata nel *feedback* può riguardare anche lo scambio che avviene tra due o più compagni. In letteratura questa comunicazione che avviene tramite il *feedback* ha luogo all'interno di pratiche, chiamate *peer-tutoring* o *peer-teaching* (Topping, 1988; Whitman, 1998), che comprendono una gamma di approcci nei quali gli studenti lavorano a coppie o in piccolo gruppo fornendosi un supporto esplicito. Si tratta, quindi, di processi caratterizzati da una dimensione di reciprocità in cui l'alternanza dei ruoli (*tutor* e *tutee*) riguarda anche la valutazione.

Nonostante la ricerca si sia dedicata ampiamente a descrivere gli effetti di queste pratiche sull'apprendimento (Education Endowment Foundation, 2017), la maggior parte degli studi è stata dedicata a raccogliere evidenze relative ai benefici per il *tutee*, mentre restano ancora in buona parte da esplorare i benefici sul processo di apprendimento dell'allievo *tutor* nell'assunzione di tale ruolo e, particolarmente, nel produrre *feedback*. Gli studi realizzati su quest'ultimo aspetto hanno mostrato che produrre *feedback* coinvolge gli studenti in molteplici formulazioni di giudizi valutativi riguardo al lavoro dei pari e, attraverso un processo riflessivo, rispetto al proprio lavoro: ciò obbliga gli studenti a immaginare e applicare criteri per spiegare tali criteri, spostando in questo modo il controllo del processo nelle mani degli studenti (Nicol *et al.*, 2013).



### 3. Comunicare gli errori: l'esperienza valutativa in una classe primaria

#### 3.1. Il contesto e i partecipanti

La classe, una quarta elementare a tempo pieno, si trova nel plesso Giovanni XXIII a Padova, in zona Stanga, ex zona industriale della città, dagli anni '70 trasformatasi gradatamente in area commerciale e di servizio, dove ci sono stati i primi insediamenti di popolazione straniera e dove si sono verificati i fatti più eclatanti (la zona di via Anelli *in primis*) che hanno "ispirato" la cronaca locale nei primi anni del 2000.

La classe è composta da 16 alunni, 12 maschi e 4 femmine, 2 con disabilità certificata (un maschio e una femmina), una alunna con dislessia certificata da maggio 2015. I bambini sono tutti stranieri, eccetto un bambino con disabilità, che non interagisce verbalmente, figlio di una coppia mista. La classe è caratterizzata da una forte mobilità perché spesso le famiglie cambiano casa e, di conseguenza, iscrivono altrove i figli. Quasi ogni anno si spostano 2 o 3 bambini e ne entrano altrettanti di nuovi. Nell'anno a cui si riferisce l'esperienza in oggetto (a.s. 2015/2016) ci sono stati 3 nuovi inserimenti: due gemelli di nazionalità cinese che non parlavano e non capivano l'italiano, conoscevano l'alfabeto latino ma con la pronuncia inglese; un alunno di nazionalità marocchina, in Italia dal mese di maggio (2015), con una competenza in lingua italiana di livello A1. Da poco prima dell'inizio delle vacanze di Natale una bambina non ha più frequentato, probabilmente a causa di un trasferimento all'estero. Dei 16 bambini che componevano la classe, 13 hanno partecipato a tutte le fasi del lavoro, di 8 si hanno tutte le prove di valutazione svolte durante l'attività.

### 3.2. *La situazione e gli obiettivi dell'intervento*

All'inizio dell'anno scolastico è stata somministrata alla classe una prova d'ingresso sulle difficoltà ortografiche per tarare la ripresa del programma di grammatica. Lo strumento utilizzato è stato il dettato *Il topolino e la luna* tratto dal libro *Fare scuola agli alunni con BES e DSA* (Nanni & Giani, 2015). Il dettato, proposto come strumento per una valutazione delle competenze ortografiche di classe quarta, era corredato dai seguenti parametri di riferimento per la valutazione:

- ottima padronanza (da 0 a 2 errori);
- sufficiente padronanza (da 3 a 6 errori);
- richiesta di attenzione (da 7 a 9 errori);
- intervento di recupero (10 errori e oltre).

Se è abbastanza prevedibile che in una classe di bambini stranieri si riscontrino numerosi errori di ortografia, è anche vero che in questa prova i bambini complessivamente avevano ottenuto dei risultati molto preoccupanti. In particolare due allievi raggiungevano il livello “ottima padronanza”, uno “sufficiente”, il resto della classe (dieci bambini) si posizionava sul livello “intervento di recupero” che, nella logica dello strumento (Nanni & Giani, 2015), prevede l'immediata attivazione della procedura di invio ai

servizi per la valutazione di un probabile Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA).

La maggior parte dei bambini che rientravano nella fascia di "intervento di recupero" avevano commesso una quantità di errori compresa in un *range* molto ampio (da 13 a 55, con un valore massimo di 83 errori raggiunto da una bambina certificata per una disabilità intellettiva media<sup>2</sup>). L'esito della prova e il ripetersi degli errori, nonostante il lavoro svolto nei tre anni precedenti in cui l'attività didattica era stata dedicata alle regole ortografiche (segnalazione, spiegazione ed esercitazione), ha sorpreso gli insegnanti i quali, però, hanno deciso di non inviare nessun bambino ai Servizi<sup>3</sup>, ma di impostare un lavoro intensivo di recupero di ortografia improntato su nuove basi, ipotizzando che molti di questi errori avrebbero potuto essere tenuti maggiormente sotto controllo aumentando il livello della loro comprensione grazie a un nuovo dispositivo di valutazione.

### 3.3. Metodologia dell'intervento e della ricerca

Sulla base di queste premesse è stata strutturata un'attività didattica di 3 mesi centrata sull'abbattimento degli errori ortografici, utilizzando una nuova classificazione degli errori (Tabella 1), diversa da quella finora conosciuta dagli alunni<sup>4</sup>. L'ipotesi di lavoro si basava, appunto, sulla necessità di migliorare l'efficacia comunicativa della valutazione per raggiungere l'obiettivo di consentire ai bambini di tenere sotto controllo gli errori ortografici.

Sono stati fatti complessivamente 6 dettati tra il 17 settembre e il 14 dicembre, intervallati da esercizi specifici sulle diverse difficoltà ortografiche: gli accenti, gli apostrofi, i raddoppiamenti, i digrammi, i nessi consonantici, la lettera q e la lettera h<sup>5</sup>. Gli esercizi preparatori al dettato duravano dalle 2 alle 3 settimane e consistevano in un riepilogo delle regole relative a ciascun argomento e in una batteria di esercizi per sperimentare e consolidare ciascuna regola. Gli esercizi venivano svolti individualmente in classe; occasionalmente, di fronte ad alcune eccezioni alla regola, si svolgevano spontaneamente delle conversazioni.

2 Nel suo caso i miglioramenti riportati nella Tabella 2 sono stati ottenuti con l'utilizzo di strumenti compensativi (dettato a buchi e richiamo dell'attenzione attraverso il suono del campanello).

3 L'insegnante aveva valutato che gli errori commessi dai bambini, pur numerosissimi, non rientrassero nella tipologia dei DSA.

4 La classificazione è stata mutuata dai sistemi in uso in ambito riabilitativo per scopi clinico-diagnostici.

5 Per la scelta degli esercizi e dei dettati è stato utilizzato il testo di Zanchi, L. (1992). *Diagnosi e recupero in ortografia*. Brescia: La Scuola.

Tabella 1. Classificazione degli errori ortografici

<b>Fonologici</b>	Non è rispettata la corrispondenza tra grafema e fonema. Esempi: <i>banca per panca, pallala per palla, comito per compito, talovo per tavolo, pese per pesce.</i>
<b>Non fonologici</b>	Non sono rispettate le convenzioni ortografiche. Esempi: <i>in sieme per insieme, acuila per aquila, ha vedere per a vedere.</i>
<b>Fonetici</b>	Accenti e doppie
<b>Altri errori</b>	Punteggiatura, uso delle maiuscole

Al termine del periodo dedicato agli esercizi, veniva comunicato il giorno in cui ci sarebbe stato il dettato. La stessa prova era rivolta a tutti, per gli allogliotti e i bambini con certificazione<sup>6</sup> si lavorava con il metodo del testo a buchi: al suono di un campanello (utilizzato per facilitare la partecipazione di una bambina con disabilità intellettiva) essi dovevano inserire la parola mancante.

Dopo ogni dettato, è stata presentata alla classe una tabella (proiettata sulla LIM) che riportava, per ogni bambino, gli errori commessi suddivisi in 4 categorie: fonologici, non fonologici, fonetici, altri errori. In tabella i bambini potevano vedere quali errori avevano commesso, a quale categoria appartenevano e il punteggio totale che avevano raggiunto calcolato sulla base di un peso diverso assegnato a seconda del tipo di errore: gli errori fonologici e non fonologici valevano 1, mentre gli altri valevano 0,5.

Dal secondo dettato in poi, nella tabella venivano inseriti i dati della prova precedente: i bambini potevano confrontare gli errori degli ultimi due dettati in modo da poter monitorare l'andamento della *performance* sia dal punto di vista della qualità degli errori, sia da quello della quantità. Di conseguenza, i bambini potevano orientare la loro attenzione focalizzandosi maggiormente sul controllo della tipologia di errore in cui incorrevano più frequentemente. Di seguito un esempio di come venivano comunicati gli errori sulla LIM. La Tabella 2 riporta il *record* di uno degli studenti in due diverse prove.

<sup>6</sup> Solo un bambino non ha preso parte alla prova in quanto non riesce a scrivere nemmeno usando il computer.

Tabella 2. Tipologia di errori di un alunno per dettato

Errori	Prima prova	Seconda prova
	C(H)I 1;	
Fonologici	O/A 1;	
	(R)GL 1	
Non fonologici	AP 1	
Fonetici	A 3	A 4;
		D 3
Altri errori		
Punteggio finale	5.5	3.5

Nella prima prova l'alunno aveva commesso 3 errori fonologici (aveva dimenticato di scrivere la lettera H nel gruppo CHI; aveva scritto la lettera A al posto della lettera O e, infine, aveva ommesso la lettera R nel gruppo consonantico RGL), 1 non fonologico (mancava un apostrofo) e 3 relativi agli accenti (A). In totale l'alunno aveva raggiunto un punteggio finale pari a 5,5. Nella seconda prova, invece, si registravano 4 errori relativi agli accenti (A) e 3 relativi ai raddoppiamenti (D). In questa seconda prova l'alunno aveva migliorato la sua prestazione ottenendo un punteggio finale di 3.5.

La proiezione della tabella sulla LIM, dopo ogni dettato, ha permesso a tutti i bambini di controllare sia la tipologia dei propri errori sia quella dei compagni. Il conteggio degli errori era un aspetto che attirava molto l'attenzione, facendo nascere un interesse spontaneo verso il controllo del punteggio finale. Quando non tornavano i conti, si rifacevano insieme facendo attenzione al diverso peso che ogni tipologia di errore aveva ai fini della valutazione. Questa procedura era un modo per riflettere sulla diversità degli errori ortografici. Una conversazione tipica che scaturiva dal conteggio era «Questo che errore è?»; «Un fonetico»; «Quanto vale?»; «Mezzo»; «Quanto aggiungiamo?»; «Mezzo»; e così si procedeva fino al conteggio di tutti gli errori. Nel controllo, il lessico era completamente trasformato e dava molta soddisfazione ai bambini parlare questa nuova lingua «Maestra, pensavo tu avessi sbagliato i conti, ma poi ho visto che questo era un errore *fonologico*, ho aggiunto 1 e i conti allora erano giusti».

### 3.4. Analisi dei dati e discussione dei risultati

La Figura 1 mostra la media degli errori commessi dal gruppo classe. Nel corso dei sei dettati è registrata una diminuzione degli errori ortografici: da una media di 24,5 si è scesi a una media di 4.



Figura 1. Media degli errori ortografici nel gruppo classe.

Se osserviamo l'andamento dei singoli bambini (Figura 2), è possibile registrare un miglioramento generalizzato<sup>7</sup>, nell'ultima prova nessuno dei bambini sarebbe rientrato nella colonna dell'“intervento immediato”, parametro che caratterizzava la *performance* di ben 10 bambini nella situazione di partenza evidenziata dai risultati della prova d'ingresso. I bambini avevano imparato rapidamente a leggere la tabella, andavano a cercare sul quaderno gli errori e chiedevano conto del conteggio finale: finalmente la valutazione era motore di un lavoro e non una pietra tombale. L'interesse era anche rivolto ai compagni e, spesso, si scambiavano i quaderni per divertirsi a “leggere” gli errori in questo nuovo modo. Acquisendo il significato di questa classificazione e un nuovo lessico per padroneggiarla, hanno imparato a distinguere gli errori su una base di consapevolezza diversa: tutto ciò ha risvegliato la loro attenzione e ha fatto acquisire una nuova via di conoscenza che li ha aiutati a individuare preventivamente gli errori e a riuscire ad evitarli. Succedeva ad esempio che, durante il dettato, di fronte a una certa parola, qualcuno dicesse ad alta voce «Questa è una parola per ...» (e diceva il nome di un/una compagno/a) alludendo al fatto che la difficoltà contenuta nella parola fosse un pericolo per chi incappava spesso su quella tipologia di errore. Queste sollecitazioni erano colte dall'insegnante che invitava gli studenti a riflettere sul perché è una parola per... Questa interazione comunicativa è stata, dunque, progressivamente trasformata in una pratica di *peer tutoring*.

<sup>7</sup> Nella figura sono stati riportati solo i risultati dei bambini che hanno partecipato a tutte le prove. I nomi sono di fantasia.



Figura 2. Errori commessi dai singoli bambini nelle sei prove.

Ciò conferma che un sistema di valutazione assume significato quando fornisce informazioni utili e comprensibili e fornisce direzioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento (Johnson, 1996). Inoltre, la valutazione fornisce direzione all'apprendimento quando permette di comprendere e correggere l'errore, permette di colmare le distanze che vengono rilevate negli apprendimenti, permette di avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità (Comoglio, 2002). I bambini sono stati stimolati a livello metacognitivo acquisendo maggiore conoscenza e consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e attivando delle strategie per condurre positivamente il proprio lavoro. Terminata la sperimentazione, ogni mese, fino alla conclusione dell'anno scolastico, sono stati fatti dettati di controllo che hanno confermato la stabilità della situazione.



#### 4. Considerazioni conclusive

L'ipotesi di partenza del presente lavoro era che i bambini necessitassero di un livello diverso di spiegazione, che facesse luce davvero sui loro errori e permettesse loro di vederli da una nuova angolazione: le consuete spiegazioni seguenti alla correzione degli errori sembravano non parlare più alla mente di bambini di 9 anni, non avevano nessuna presa, non catturavano l'attenzione, era come se scivolassero via senza produrre cambiamenti. A tutti sarà capitato almeno una volta di ascoltare o condividere con i colleghi il pensiero che, nonostante gli esercizi e le puntuali correzioni, gli errori si ripresentino continuamente e a volte uguali.

Da queste riflessioni è nato l'interesse per questa esperienza, basata sui seguenti interrogativi: come fa l'insegnante a comunicare la sua valutazione in modo che sia significativa per il bambino, che permetta, cioè, a lui di fare chiarezza sul suo percorso e lo metta in grado di non sbagliare? A volte, su questo punto si infrangono le pratiche valutative, quando cioè

non si riesce a renderle parlanti alla mente del bambino ed esse restano desolati testimoni di una misura che ha senso per gli insegnanti, ma che non ha alcuna efficacia sugli apprendimenti.

Nelle varie conversazioni fatte in classe sull'argomento, le osservazioni dei bambini convergevano su un punto: la valutazione deve servire a non fare errori, a fare bene. Per il bambino l'obiettivo della valutazione era chiarissimo: accendere una luce per rischiarare il percorso dei suoi apprendimenti e per aiutarlo a non sbagliare. L'intervento è stato costruito proprio per dare corpo a questa immagine del processo valutativo.

Il *feedback* utilizzato in aula ha richiamato le caratteristiche descritte in precedenza: le informazioni fornite dopo lo svolgimento del dettato non erano un punto fermo che chiudeva l'esito della prova con un giudizio, ma rappresentavano una sorta di ponte tra l'insegnante e i bambini e tra i bambini stessi per dialogare sulla prova e per attivare un intenso lavoro di interpretazione degli errori e di ricalcolo dei punteggi che amplificava l'efficacia dell'attività nel suo complesso. Il *feedback* esterno diventava un vettore di riflessione in mano ai bambini che producevano ulteriore conoscenza: la valutazione, invece che un processo di alienazione del bambino rispetto al proprio apprendimento, è diventata uno strumento per conoscere le proprie difficoltà e per affrontarle sapendo come fare.

Le prospettive derivanti dal percorso svolto sono numerose e interessanti, una delle quali consentirebbe di sviluppare la ricerca sugli effetti della produzione del *feedback* (e non solo della sua ricezione). Come si costruisce un buon *feedback*? Quale significato può avere la formulazione di un buon *feedback* rispetto al processo di apprendimento di chi lo elabora? A questi e ad altri interrogativi sarebbe necessario rispondere a partire dai risultati di questo intervento, per indagare — con un percorso di ricerca appositamente costruito — non solo gli effetti della formulazione ed espressione di un adeguato *feedback* sul processo di apprendimento di colui/colei che lo produce, ma anche il grado di consapevolezza che gli alunni hanno di questo processo di reciproca crescita.

## Riferimenti bibliografici

ANDRADE, H.L. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. *NERA Conference Proceedings 2010*, Paper 25, [http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2010/25](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/25) (consultazione del 23/11/2017).



- ANDRADE, H., & VALTCHEVA, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405840802577544> (consultazione del 23/11/2017).
- AQUARIO, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2002). *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group, [http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng\\_DVD/doc/Afl\\_principles.pdf](http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf) (consultazione del 23/11/2017).
- BLANDINO, G., & GRANIERI, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- BROOKHART, S.M. (2012). Preventing feedback fizzle. *Educational Leadership*, 70(1), 25–29.
- BUTLER, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 81–92.
- CALVANI, A. (2014). Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione. *Form@re*, 4(14), 20–33, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/download/15793/14641> (consultazione del 23/11/2017).
- CARLESS, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 12(1), 39–54.
- CHAPPUIS, J. (2012). How am I doing? *Educational Leadership*, 70(1), 36–41.
- COMOGLIO, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93–112.
- CONDIE, R., LIVINGSTON, K., & SEAGRAVES, L. (2005). *Evaluation of the assessment for learning programme: Final report*. Glasgow: Quality in Education Centre, University of Strathclyde.
- DELANDSHERE, J. (2002). Assessment as inquiry. *Teachers College Record*, 104(7), 1461–1484.
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (2017). *Teaching and Learning Toolkit*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/> (consultazione del 26/11/2017).
- FLOREZ, M.T., & SAMMONS, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Reading, Berkshire: CfBT Education Trust.
- GREENO, J.G., COLLINS, A.M., & RESNICK, L.B. (1996). Cognition and Learning. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46). New York: Macmillan, [https://www.researchgate.net/profile/Lauren\\_Resnick/publication/233896256\\_Cognition\\_and\\_learning/links/55eede9c08ae199d47bfb03d/Cognition-and-learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lauren_Resnick/publication/233896256_Cognition_and_learning/links/55eede9c08ae199d47bfb03d/Cognition-and-learning.pdf) (consultazione del 23/11/2017).
- HARGREAVES, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224, <http://eprints.ioe.ac.uk/2518/> (consultazione del 23/11/2017).
- HARGREAVES, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education*, 14(2), 1–14.
- HARVEY, L., & GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 8–35.
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- HAVILAND, M. (2004). Doing participatory evaluation with community projects. *Stronger families Learning Exchange*, 6, 10–13.

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., & HOLUBEC, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- KIRTON, A., HALLAM, S., PEFFERS, J., ROBERTSON, P., & STOBART, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. *British Educational Research Journal*, 33(4), 605–627.
- NANNI, G., & GIANI, M. (2015). *Fare scuola agli alunni con BES e DSA. Classi 4–5*. Monte San Vito: Raffaello.
- NICOL, D., THOMSON, A., & BRESLIN, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122, <http://result.uit.no/basiskompetanse/wp-content/uploads/sites/29/2016/07/Nicol-et-al-2014.pdf> (consultazione del 23/11/2017).
- POPHAM, W.J. (2001). Teaching to the Test?. *Educational Leadership*, 58(6), 16–21, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar01/vol58/num06/Teaching-to-the-Test%C2%A2.aspx> (consultazione del 23/11/2017).
- SERAFINI, F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384–393, <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-3-parad-assess.pdf> (consultazione del 23/11/2017).
- STIGGINS, R. (2005). From Formative assessment to Assessment FOR learning. A path to success in standard-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328, <http://68.77.48.18/RandD/Phi%20Delta%20Kappan/Assessment%20FOR%20Learning%20-%20Stiggins.pdf> (consultazione del 23/11/2017).
- STIGGINS, R. (2006). Assessment for learning: a key to motivation and achievement. *Edge*, 2(2), 3–19, [http://www.michigan.gov/documents/mde/Kappan\\_Edge\\_Article\\_188578\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/mde/Kappan_Edge_Article_188578_7.pdf) (consultazione del 23/11/2017).
- SWAFFIELD, S. (2009). *The misrepresentation of Assessment for Learning and the woeful waste of a wonderful opportunity*. Paper presented at the 2009 AAIA National Conference, Bournemouth, 16–18 September.
- TOPPING, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook*. Beckenham, Kent: Croom Helm Ltd. Traduzione italiana: Topping, K. (1997). *Tutoring. Insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- WANG, L., BECKETT, G., & BROWN, L. (2006). Controversies of Standardized Assessment in School Accountability Reform: A Critical Synthesis of Multidisciplinary Research Evidence. *Applied Measurement in Education*, 19(4), 305–328.
- WEBB, M., & JONES, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in education*, 16(2), 165–184, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09695940903075925> (consultazione del 23/11/2017).
- WHITMAN, N.A. (1998). *Peer Teaching: To Teach Is to Learn Twice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WIGGINS, G. (2012). 7 Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 11–16.
- WILIAM, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14, <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf> (consultazione del 23/11/2017).
- WILIAM, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 31–34.
- ZANCHI, L. (1992). *Diagnosi e recupero in ortografia*. Brescia: La Scuola.



A watercolor splash in shades of yellow and orange, with a soft, feathered edge, centered on a white background. The splash is roughly crescent-shaped and contains several horizontal brushstrokes.

## Lo scaffale del formatore



# Il portfolio digitale nel laboratorio di inglese specializzato

Promuovere autovalutazione in ambito universitario

Cristina Richieri

[...] the person who will evaluate you the most in your life is yourself [...].  
So if possible it is probably a good idea to make friends with yourself  
and understand how you think and how you would like to think.

MURPHEY (2017)

Il saggio illustra l'esperienza di insegnamento nel laboratorio di inglese specializzato per studenti del primo e secondo anno della laurea magistrale in Scienze pedagogiche presso l'Università degli Studi di Verona nell'a.a. 2016–17 e presenta uno strumento digitale cui gli studenti hanno fatto ricorso per predisporre il proprio portfolio. Le ricadute positive sull'apprendimento generate dal ricorso alla autovalutazione attraverso l'utilizzo di questo strumento incoraggiano un più diffuso avvalersi di strumenti narrativi (Zanchin, 2013) per promuovere una visione prospettica del proprio apprendimento (Pellerey, 2013). Il saggio presenta brevemente lo stato dell'arte nel campo della autovalutazione. Quindi, illustra lo strumento utilizzato durante l'esperienza (Padlet) e i dati raccolti. Il processo autovalutativo, periodico ma sistematico, ha promosso consapevolezza degli esiti del proprio apprendimento ben prima dell'esame finale, inducendo in tal modo eventuali strategie di recupero mirate e mantenendo vivace la motivazione all'impegno (Dörnyei, 2007). Per tutti questi motivi si suggerisce l'uso di Padlet (o di una risorsa online analoga) per la promozione della autovalutazione in qualsiasi contesto educativo e formativo.

PAROLE CHIAVE: autovalutazione, portfolio, portfolio digitale, motivazione, TIC

This essay illustrates the teaching experience on a specialist English laboratory course for first and second year students on a Degree course in Pedagogical Sciences at Verona University (2016–2017 academic year) and presents a digital tool (Padlet) that students used to set up their portfolio. The positive impacts on learning generated by self-assessment through the use of this tool encourage a wider use of narrative tools (Zanchin, 2013) to promote a perspective of one's own learning outcomes (Pellerey, 2013). The essay briefly presents the state of the art in the field of self-assessment. It then illustrates the instrument used during the experience and the data collected. The self-assessing, periodic, but systematic process promoted awareness of learning outcomes well before the final exam, thus leading to targeted recovery strategies and maintaining motivation through the whole course (Dörnyei, 2007). On the basis of the above, it can be argued that Padlet (or a similar online resource) may be successfully used to promote self-assessment in any educational and training context.

KEYWORDS: self-assessment, portfolio, digital portfolio, motivation, ICT

## 1. Il contesto

Le connotazioni negative assunte in ambito nazionale dal termine “portfolio” risalgono all'aspro dibattito sulla utilità di questo strumento generato dalla Riforma Moratti<sup>1</sup> e la confusione in merito a utilizzo, conte-

1 L. 53/2003, reperibile qui: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> (consultazione del 22/07/2017). Per un commento critico sulla questione dell'uso del portfolio in sostituzione della

nuti e finalità fecero sì che il Garante della privacy ne decretasse la sua *messa al bando* (Ellerani, 2013). Tuttavia, alla luce dell'ampia letteratura internazionale sul valore della documentazione del proprio processo formativo — anche in contesti che esulano dall'istruzione, per esempio nell'ambito della formazione medica (Sargeant *et al.*, 2008) — insieme alla riflessione che può scaturire dalla considerazione degli obiettivi più o meno raggiunti, si impone una seria riconsiderazione di questo strumento (Snadden & Thomas, 1998; Nicol & Milligan, 2006; Birgin & Baki, 2007; Thomas, Martin & Pleasants, 2011; Murphey, 2017 per citare solo alcuni studi). Anche in ambito nazionale non mancano pubblicazioni che continuano a promuovere l'uso del portfolio a tutti i livelli di scolarizzazione, come per esempio quelle di Mariani (2004), Pedrizzi (2007) e Cisotto (2011).

Un caso a sé è costituito da uno specifico portfolio, quello per lo studente di lingue (*European Language Portfolio*<sup>2</sup>), messo a punto dal Consiglio d'Europa e diffuso nel 2001, Anno Europeo delle Lingue, allo scopo di facilitare la mobilità dei cittadini europei all'interno della Comunità e promuovere la loro reciproca comprensione. Questo particolare portfolio (PEL, o *Portfolio Europeo delle Lingue*, in inglese ELP), che è costituito da tre parti — Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier<sup>3</sup> — ha conosciuto un maggiore successo nelle scuole italiane rispetto al portfolio dello studente introdotto dalla Riforma Moratti. Ci sono stati anni nel recente passato in cui molti libri di testo per l'insegnamento delle lingue erano corredati da un portfolio adeguatamente pensato per il livello scolare cui il volume era destinato. Ultimamente, però, sembra che la diffusione di questo strumento sia andata scemando in corrispondenza di una minore richiesta da parte degli insegnanti. A livello europeo, invece, il portfolio per le lingue ha continuato ad avere successo: secondo quanto riportato da David Little in un breve filmato pubblicato in rete<sup>4</sup>, nel 2011 risultavano accreditati dal Consiglio d'Europa più di

scheda personale dell'alunno nel quadro della Riforma Moratti, si veda l'articolo di Mario Russo in *Educazione & Scuola* reperibile a questo link: [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/la\\_valutazione\\_nella\\_scuola.htm](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/la_valutazione_nella_scuola.htm) (consultazione del 09/09/2017).

<sup>2</sup> Per approfondimenti si acceda a: <http://www.coe.int/en/web/portfolio> (consultazione del 22/07/2017). Oggi questo portfolio è parte integrante dell'*Europass* — insieme a CV, Europass Mobilità, Supplemento delle Certificazioni e Supplemento al Diploma. L'*Europass* (<https://europass.cedefop.europa.eu/it>), uno strumento ideato dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della UE, rende comprensibili le capacità e le competenze di una persona e perciò migliora la trasparenza delle qualifiche e la mobilità dei cittadini europei.

<sup>3</sup> Per approfondimenti si acceda a: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml> (consultazione del 22/07/2017).

<sup>4</sup> Il filmato, *Five questions to Prof. David Little on the European Language Portfolio*, pubblicato il 20/06/2011, è reperibile qui: <https://www.youtube.com/watch?v=9j7YKB4YdmU> (consultazione del 22/07/2017).

sessanta diversi portfoli distribuiti in trentatre paesi diversi, per lo più facenti parte dell'UE<sup>5</sup>.

Coerentemente alla linea adottata con il *Portfolio Europeo delle Lingue* — a sua volta sviluppato sulla base delle intuizioni che hanno generato il *Common European Framework of Reference* (2001)<sup>6</sup> — nel 2007 Newby e il suo gruppo di lavoro ha pubblicato un portfolio dedicato all'insegnante di lingue in formazione denominato *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*<sup>7</sup>. Questo strumento per la formazione degli insegnanti — alla stregua del PEL — è frutto del profondo cambiamento che iniziò ad attuarsi negli anni '90 del secolo scorso proprio nell'ambito dell'insegnamento delle lingue a seguito della diffusa insoddisfazione dei risultati ottenuti tramite pedissequa applicazione di protocolli facenti riferimento a specifici metodi di insegnamento. Tale processo trasformativo portò a promuovere l'abbandono del metodo trasmissivo per abbracciare un modello di formazione degli insegnanti basato sulla riflessività (Richieri, 2017b). Con ciò, la ricerca scientifica prendeva atto delle intuizioni di quegli insegnanti che utilizzavano l'esperienza maturata in classe per rispondere ai bisogni educativi degli studenti e iniziava a promuovere un approccio eclettico nell'insegnamento delle lingue sostenuto da osservazione dei processi di apprendimento e da autovalutazione della azione didattica. Questo profondo cambiamento nella formazione degli insegnanti realizzava concetti fondanti, ricordati da Little nel filmato cui si è fatto cenno, che delinearono una direzione di percorso verso maggiore autonomia di chi apprende, sia esso studente o docente in formazione, maggiore democrazia nella relazione docente–studente, e maggiore considerazione della documentazione dei processi formativi.

Questo, in sintesi, il contesto in cui si innesta la nostra proposta di utilizzare, anche in ambito universitario, l'autovalutazione effettuata dagli stessi studenti tramite l'uso del portfolio digitale senza nulla togliere alla valutazione sommativa espressa dal docente al termine del percorso formativo. Prima di illustrare lo strumento cui si è fatto ricorso con studenti del primo e secondo anno della laurea magistrale in Scienze pedagogiche

5 Quattro dei trentatre Paesi non appartengono all'Unione europea: Armenia, Georgia, Federazione Russa e Turchia.

6 Per il testo completo e note sul suo utilizzo si acceda a: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (consultazione del 22/07/2017).

7 Newby, D., Allan, R., Fenner, A.–B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages, <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx> (consultazione del 22/07/2017). Si vedano anche i filmati in cui Newby illustra lo strumento: <http://epostl2.ecml.at/EPOSTL/Video/tabid/2525/language/en-GB/Default.aspx> (consultazione del 22/07/2017).

presso l'Università degli Studi di Verona nell'a.a. 2016–17 e prima di analizzare gli esiti della sperimentazione, è opportuno riflettere sugli aspetti positivi e i possibili inconvenienti che caratterizzano l'autovalutazione.



## 2. Perché insegnare a valutare se stessi?

Molto opportunamente Murphey (2017) scrive: «the person who will evaluate you the most in your life is yourself [...]. So if possible it is probably a good idea to make friends with yourself and understand how you think and how you would like to think»<sup>8</sup> (p. 301). Ci sembra molto utile iniziare le nostre riflessioni prendendo spunto da questa osservazione semplice ma estremamente realistica che suggerisce al professionista dell'educazione di includere nella programmazione didattica, tra gli obiettivi per la vita, proprio la capacità di valutare se stessi. Di contro, molti studenti pensano, aggiunge Murphey, che solamente gli altri possono valutarli in maniera oggettiva, giacché l'autovalutazione può demotivarci — se siamo troppo intransigenti — oppure può illuderci — se troppo indulgenti. Non bisogna dimenticare che, anche quando la valutazione proviene dal proprio insegnante, gli studenti tendono a disinteressarsi della questione “valutazione” e focalizzano la loro attenzione solo sull'esito delle prestazioni che, il più delle volte, è accettato in modo abbastanza passivo perdendo, così facendo, occasioni di apprendimento (Thomas, Martin, & Pleasants, 2011). Tuttavia, la responsabilità di questo approccio alla valutazione non è certo dello studente per il semplice motivo che non si può dare per scontata la capacità di valutare se stessi in maniera efficace. Su questo tema non è di aiuto l'immaginario collettivo che con l'etichetta “apprendimento” designa inequivocabilmente lo studente mentre con l'etichetta “valutazione” rappresenta solo e sempre l'insegnante (Boud & Falchikov, 2006).

Imparare ad autovalutarsi, invece, non solo può favorire l'apprendimento durante lo stesso percorso di formazione, ma può anche sostenere l'apprendimento che ognuno di noi realizza nel corso della vita (Pope, 2005; Boud & Falchikov, 2006). Questo perché l'autovalutazione comporta conoscenza delle proprie modalità di apprendimento, analisi dei risultati ottenuti, riflessione su possibili strategie da mettere in campo per migliorarli, negoziazione con la propria sfera emotiva, tutte capacità che, se possedute, verranno valorizzate (cioè verrà attribuito loro un valore)

<sup>8</sup> «La persona che il più delle volte ti valuterà nella vita sei tu stesso [...]. Pertanto, se possibile, probabilmente è una buona idea fare amicizia con te stesso e capire come pensi e come vorresti pensare» (traduzione nostra).

nei contesti lavorativi in cui gli studenti si troveranno a operare. L'autovalutazione, insieme alla valutazione tra pari, si presenta, dunque, come una delle modalità attraverso le quali sviluppare la capacità di giudizio sulla congruenza dei risultati rispetto ai criteri predefiniti che in qualsiasi ambito lavorativo delineano il profilo professionale (Thomas, Martin, & Pleasants, 2011). Bisogna, perciò, mettere a fuoco gli effetti della valutazione, operata a qualsiasi livello educativo, e attuarla in relazione alla vita futura degli studenti. L'autovalutazione si presta a ciò essendo una forma di valutazione formativa (Andrade & Valtcheva, 2009), pertanto guidarli per acquisire capacità autovalutative deve diventare una parte integrante del processo di insegnamento<sup>9</sup>.

Anche, forse soprattutto, la formazione universitaria deve insegnare a diventare bravi valutatori di se stessi per affrontare il futuro e continuare ad apprendere (Boud & Falchikov, 2006). È necessario, dunque, chiedersi quali siano le caratteristiche dell'apprendimento post-universitario per meglio indirizzare le pratiche autovalutative da incoraggiare nei contesti formativi affinché si persegua la congruenza di obiettivi, attività didattiche e valutazione (Biggs & Tang, 2007). Infatti, se l'apprendimento post-universitario è sociale, situato e si raggiunge tramite partecipazione e non già semplice acquisizione, come solitamente avviene nei percorsi accademici (Boud & Falchikov, 2006), risulta necessario prefiggersi il raggiungimento di quelle capacità che permetteranno agli studenti di imparare attraverso l'interazione con altri, giocando il proprio ruolo per la realizzazione di attività pratiche e specifiche. Dunque, sviluppare capacità di autovalutazione in contesti protetti, quali sono quelli formativi, prepara gli studenti ad affrontare le situazioni di apprendimento informale e non formale<sup>10</sup> che incontreranno nei contesti post-universitari.

Autovalutarsi implica, come si è già ricordato, l'analisi dei risultati conseguiti, operazione che diventa agevole se agli studenti viene richiesto di raccogliere sistematicamente i documenti relativi alle attività realizzate e se vengono accompagnati, anche attraverso l'uso di *check list* e rubriche<sup>11</sup>, nella attivazione di processi metacognitivi che portano a monitorare i progressi, ad adattare le strategie se l'apprendimento non è efficace, e

9 I riferimenti normativi sulla valutazione per l'Italia sono il D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122, art. 1, comma 3, reperibile qui: [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/dpr122\\_2009.pdf](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf) e il D.lgs. del 13 aprile 2017 n. 62 reperibile qui: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg> (consultazione del 28/07/2017).

10 Per la distinzione tra apprendimento formale, non formale e informale si consulti il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30/10/2000, SEC(2000) 1832, p. 9, reperibile qui: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf) (consultazione del 25/07/2017).

11 Per approfondire il concetto di rubrica valutativa si consulti, per esempio: <http://gianfrancomarini.blogspot.it/2016/03/le-rubriche-di-valutazione-un-percorso.html> (consultazione del 12/02/2018).

ad attribuire valore alla stessa capacità autovalutativa (Vickerman, 2009). È necessario, comunque, dedicare tempo alla spiegazione dei motivi per cui si propone l'autovalutazione affinché gli studenti ne colgano la valenza formativa e la sappiano realizzare con accortezza superando possibili irrigidimenti che metodi di valutazione innovativi possono suscitare, soprattutto legati alla questione delle relazioni di potere che vengono messe in discussione per il mutato ruolo dell'insegnante che, da unico detentore della conoscenza, viene ad assumere il ruolo di facilitatore dell'apprendimento (Thomas, Martin, & Pleasants, 2011). È necessario anche dedicare tempo alla spiegazione degli strumenti da usare — le già citate *check list* e rubriche, per esempio, come pure lo stesso portfolio (Klenowski, Askew, & Carnell, 2006) — soprattutto quando la valutazione che gli studenti dovranno attuare va oltre aspetti meramente tecnici per includere questioni relative a contenuti (Vickerman, 2009) o abilità cognitive di livello superiore (per esempio analizzare, sintetizzare, riconoscere pregiudizi, giudicare la credibilità delle fonti) per le quali è naturale che si sentano maggiormente in difficoltà ad esprimere un apprezzamento.

La letteratura scientifica ha anche analizzato un altro interessante aspetto della autovalutazione, cioè lo *stress* indotto da un atteggiamento ipercritico dello studente nei confronti di se stesso, o dalla consapevolezza di essere valutati dai propri pari — molto spesso autovalutazione e valutazione tra pari, essendo processi valutativi strettamente collegati, vengono proposte in concomitanza (Pope, 2005; Vickerman, 2009) — o ancora dalle relazioni sviluppatesi all'interno del gruppo. Sono state documentate differenze di genere (si veda Pope [2005] per i riferimenti bibliografici) che attribuiscono al genere femminile maggiore capacità elaborative rispetto al genere maschile suggerendo che ciò può influire sul livello di *stress* degli studenti (maschi e femmine) e quindi sulle loro prestazioni autovalutative. L'informazione che la ricerca ci consegna è che questo *stress*, che potrebbe sembrare un impiccio, un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi, ha invece un effetto positivo. È stato osservato che la *performance* migliora quando agli studenti viene comunicato che saranno loro stessi, o i pari, a valutare le loro prestazioni. I miglioramenti si riferiscono principalmente a obiettivi formativi che includono coinvolgimento, indipendenza e assertività (Ellis, 2001 citato in Pope, 2005). Questi esiti positivi, che possono risultare inaspettati, vengono spiegati da uno sforzo più intenso e da una maggiore attenzione che gli studenti mettono in campo (Pope, 2005).

Non sono da trascurare, anche se in questo contributo non saranno analizzati, gli effetti positivi sulla didattica indotti dalla autovalutazione degli studenti. Infatti, i numerosi dati generati dai loro processi autovalu-

tativi possono determinare nel docente riflessioni in merito alla comprensione del compito assegnato e, quindi, determinare miglie in nell'azione didattica (Thomas, Martin, & Pleasants, 2011).

### 3. Il “nostro” portfolio digitale

Prima di illustrare l'attività autovalutativa realizzata attraverso l'uso del portfolio digitale nel laboratorio di inglese specializzato presso l'Università degli Studi di Verona, si rende necessaria una premessa in merito alla oggettività e affidabilità della pratica autovalutativa. Facendo tesoro degli esiti della ricerca appena ricordati nel paragrafo precedente, sembra essere auspicabile una combinazione di metodi di valutazione che integrino valutazione formativa (in cui si possono collocare in maniera coerente sia l'autovalutazione che la valutazione tra pari) e valutazione sommativa (Pope, 2005; Jonsson & Svingby 2007; Birgin & Baki, 2007) giacché metodi alternativi, quali l'autovalutazione, potrebbero non presentare le caratteristiche adeguate per accertare aspetti più strettamente legati alle competenze e alle conoscenze (Ross, 2006). Dunque, avvalersi di procedure autovalutative non significa abbandonare la valutazione tradizionale, ma piuttosto perseguire la loro complementarietà. Per accrescere la qualità della autovalutazione, tuttavia, è necessario offrire agli studenti più fonti di dati, credibili e specifici, che facilitino la loro riflessione. Sargeant *et al.* (2008), che hanno studiato l'autovalutazione in campo medico, suggeriscono, appunto, il ricorso a un *multisource feedback* (che può essere ottenuto facendo ricorso a *check list*, rubriche, *peer feedback*) in corrispondenza dei molteplici fattori che incidono sulla capacità autovalutativa:

Multiple factors influence self-assessment capacity and accuracy including the nature of the performance and domains being assessed, clarity of assessment criteria, amount and quality of direction and feedback provided, context, and affective domains such as self-efficacy, motivation, and perceptions of autonomy, competence, and relatedness (p. 48)<sup>12</sup>.

Infine, ricordiamo qui le tre condizioni che Ross (2006) raccomanda affinché l'autovalutazione risulti valida e attendibile: 1) insegnante e studenti negoziano i criteri di autovalutazione, 2) il dialogo tra insegnante e studente mette a fuoco le evidenze su cui fondare il giudizio, 3) l'autovalutazione contribuisce a determinare il voto.

12 «Fattori multipli influenzano la capacità di autovalutazione e la precisione, inclusi la natura della prestazione e gli ambiti in esame, la chiarezza dei criteri di valutazione, la quantità e la qualità delle istruzioni e il *feedback* fornito, il contesto e le dimensioni affettive quali l'autoefficacia, la motivazione, e la percezione di autonomia, competenza e relazionalità» (traduzione nostra).

Nella predisposizione della sperimentazione realizzata si sono tenute in considerazione le indicazioni della ricerca fin qui riportate. Si è optato per un portfolio digitale perché, rispetto a quello cartaceo, risolve problemi di trasporto, accessibilità e conservazione. Il portfolio è stato costruito su *Padlet*<sup>13</sup>, strumento facile e intuitivo, ad oggi disponibile in ventinove lingue. *Padlet* è una sorta di lavagna virtuale su cui possono essere collocati testi, immagini, file audio e video. Inoltre, consente condivisione e collaborazione nell'ambito di diversi livelli di *privacy*. Ogni cambiamento effettuato viene salvato automaticamente, vengono offerti svariati esempi di possibile organizzazione della pagina e gradevoli impaginazioni per la stampa su supporto cartaceo.

Il ruolo del docente si è limitato a poche azioni sostanziate, in primo luogo, nella predisposizione della pagina virtuale e nella collocazione di un post con le istruzioni di base sul come organizzare i propri materiali. Si è deciso di modellare il portfolio alla stregua dello *European Language Portfolio* chiedendo agli studenti di includervi, in qualche modo, le tre sezioni già ricordate in precedenza (Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier). Inoltre, si sono esemplificate possibili tipologie di materiali che gli studenti avrebbero potuto collocare nel loro portfolio, che da quel momento sarebbe stato di loro proprietà e di loro esclusiva responsabilità per quanto concerne l'aggiornamento e la gestione (Birgin & Baki, 2007). È stato altresì esplicitato lo scopo del suo uso (*in primis* il confronto sistematico con le proprie precedenti prestazioni) evidenziandone le connessioni (espressamente ricercate nella progettazione del corso) con le tematiche studiate, in lingua inglese, durante lo svolgimento delle lezioni e che hanno incluso il ruolo che stili di apprendimento e motivazione<sup>14</sup> giocano nei processi di apprendimento. Infine, gli studenti sono stati allertati in merito al coinvolgimento delle loro dimensioni cognitiva, emotiva e sociale che l'utilizzo del portfolio avrebbe generato anche attraverso l'interazione con i pari.

Questa interazione, volta a supportare l'autovalutazione, è stata indotta attraverso la predisposizione di domande, elaborate dagli stessi studenti, che sarebbero state successivamente rivolte ai compagni. Tale assunzione di responsabilità ha avuto una ricaduta positiva soprattutto sugli stessi estensori delle domande che, per poter formulare quesiti adeguati hanno dovuto, innanzi tutto, chiarire a se stessi idee e concetti, processo che si realizza ogni qual volta ci troviamo a dover fornire un *feedback* a un nostro

<sup>13</sup> Per esplorare le funzionalità di *Padlet* accedere a questo link: <https://padlet.com/> (consultazione del 26/07/2017).

<sup>14</sup> Gli obiettivi linguistici del laboratorio di inglese specializzato sono stati perseguiti attraverso lo studio di documenti pertinenti al futuro ambito professionale degli studenti, per la maggior parte propensi a intraprendere l'attività di insegnanti o educatori. Tra gli altri, sono stati studiati Mariani (2007) e Dörnyei (2007).

pari (Lundstrom & Baker, 2009). Spesso l'intervento esplicativo di un pari riesce a far comprendere una questione ancora oscura. Questo perché il chiarimento viene offerto a un livello di difficoltà compatibile con la *zona di sviluppo prossimale* del pari che stiamo aiutando. Per di più, è proprio grazie alla teoria socio-culturale elaborata da Vygotsky che anche chi fornisce aiuto beneficia della interazione con un pari giacché questa richiede capacità di riorganizzazione della conoscenza (Lundstrom & Baker, 2009) e di rappresentazione degli apprendimenti (Boud & Falchikov, 2006).

Un ulteriore motivo per cui si è scelto di integrare l'autovalutazione con qualche attività di covalutazione tra pari è stato quello di bilanciare, almeno in parte, le due modalità per andare incontro a stili di apprendimento diversi e per offrire agli studenti l'occasione di riflettere sulle modalità a loro maggiormente congeniali: «Due consideration needs to be taken into account related to students varying learning styles and how peer assessment can address this. For example, students who are more independent learners may prefer self-assessment rather than peer assessment» (Vickerman, 2009, p. 229)<sup>15</sup>.

La pagina principale di *Padlet*<sup>16</sup> creata per il gruppo (Figura 1) mostra le varie modalità con cui è possibile caricare e visualizzare il portfolio. Nella parte destra della pagina è stato collocato un post con le indicazioni relative alla organizzazione dei propri materiali. Come suggerito da queste indicazioni, gli studenti hanno incluso la loro presentazione, le esperienze relative allo studio della lingua inglese, le aspettative nei confronti del corso frequentato, gli strumenti utilizzati per la raccolta dati in più momenti (*check list* e rubriche<sup>17</sup>), riflessioni sui propri progressi, e poi ancora foto, video, file audio e mappe quali evidenze dei traguardi di competenza raggiunti. Sono stati invitati a presentare brevemente quanto prodotto e a commentarsi reciprocamente tenendo presente che *cooperation is not cheating*<sup>18</sup> (Boud & Falchikov, 2006).

15 «Occorre prendere in dovuta considerazione gli stili di apprendimento degli studenti e come la valutazione tra pari possa affrontare questa questione. Ad esempio, gli studenti che sono più indipendenti è possibile che preferiscano l'autovalutazione piuttosto che la valutazione tra pari» (traduzione nostra).

16 La pagina è raggiungibile attraverso questo link: [https://padlet.com/richieri\\_c1/Bookmarks](https://padlet.com/richieri_c1/Bookmarks) (consultazione del 26/07/2017). Pubblichiamo la Figura 1 con il consenso di *Padlet* e delle studentesse Ginevra Abrignani, Owusu Ansah (Gabriella) e Valentina Mattivi Merlet Sonador.

17 Sono stati usati materiali accessibili in rete: una *check list* e una rubrica sono state reperite qui: [http://agrega.educacion.es/repositorio/13032014/06/es\\_2013120913\\_9202539/task\\_evaluation.html](http://agrega.educacion.es/repositorio/13032014/06/es_2013120913_9202539/task_evaluation.html). Altri sono stati predisposti dalla docente prestando attenzione a offrire spunti per l'autovalutazione da una prospettiva multi-dimensionale e lasciando aperte alcune opzioni affinché gli stessi studenti individuassero criteri personali in riferimento a competenze comunicative in inglese e abilità cognitive di livello superiore. Ciò allo scopo sia di coinvolgere maggiormente gli studenti nella conoscenza di sé e nella assunzione di responsabilità nei confronti del proprio apprendimento, sia di indurli all'uso del lessico specifico per parlare del proprio apprendimento.

18 «Cooperare non significa barare» (traduzione nostra).

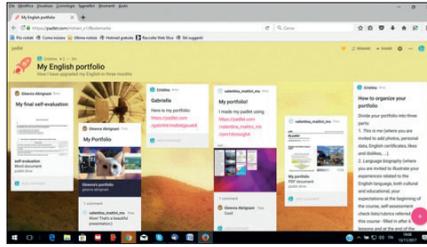


Figura 1. My English portfolio.



#### 4. La voce degli studenti

Le riflessioni raccolte al termine del laboratorio (sviluppatosi in tre mesi per un totale di trentasei ore) hanno fatto emergere i temi della consapevolezza dei processi di apprendimento, il valore della motivazione (generato anche dal saper rappresentare le conoscenze attraverso nuovi strumenti digitali). In particolare, nelle seguenti osservazioni<sup>19</sup> traspare la coscienza del ruolo delle emozioni nella sedimentazione degli apprendimenti facendo leva sulla propria esperienza di musicista:

The portfolio is a great way to have a general view of the work we have done in the past up to now. I think it has emotional purposes because it works like an album of photos full of memories, and as a musician, I know that emotions are important to connect with others and to establish long term memories; thanks to the portfolio I can't easily forget the topics and the pleasant moments related to them. It helped me to remember the achievements in this way<sup>20</sup>.

Qui di seguito, invece, la consapevolezza si concentra sul processo di miglioramento generato dal confronto tra prestazioni passate e più recenti e sull'accorta messa a frutto dei propri insuccessi. È da segnalare anche la personalizzazione linguistica evidenziata dall'uso metaforico del termine "journey", probabilmente indotto dall'analisi del saggio di Mariani (2007), estremamente significativo sotto il profilo del linguaggio figurato:

I think my portfolio represents the journey I did in this course, because I've started with my "worst" works and finished with the "best". In every activity I always learned something<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Queste parole, come le altre citate in seguito, riportano *verbatim* quanto scritto dagli studenti nel *feedback* dal titolo *Reflecting upon my leaning process at the end of the course*.

<sup>20</sup> «Il portfolio è un ottimo modo per avere una visione generale del lavoro che abbiamo fatto in passato fino ad ora. Penso che abbia scopi emotivi perché funziona come un album di foto ricche di memorie e, come musicista, so che le emozioni sono importanti per connettersi con gli altri e per creare memorie a lungo termine; grazie al portfolio non dimenticherò facilmente gli argomenti e i momenti piacevoli a loro associati. Così mi ha aiutato a ricordare i risultati» (traduzione nostra).

<sup>21</sup> «Penso che il mio portfolio rappresenti il viaggio che ho fatto in questo corso, perché ho iniziato con i miei "peggiori" elaborati e ho finito con il "migliore". In ogni attività ho sempre imparato qualcosa» (traduzione nostra).

L'analisi diacronica dei propri prodotti e il progressivo miglioramento si sono tradotti in accresciuta motivazione. Nella seguente riflessione si focalizza uno dei risultati prodotti dalla autovalutazione, ossia la migliorata gestione del tempo:

Self-assessment is useful to me because it creates awareness of the skills I'm developing from a starting point in the past to now, therefore, my motivation grows or remains stable because I can see the factors that help me progressing. For example, a factor can be the way I approach studying, in particular, the way I deal with time. I discovered that this is one factor that makes me succeed thanks to self-assessment, so I will use it again and I can see that without it I can't do my best<sup>22</sup>.

Il *feedback* che gli studenti sono in grado di fornire a se stessi attraverso la autovalutazione non solo genera e protegge la motivazione (Dörnyei, 2007), ma è in grado di circoscrivere gli ambiti cui dedicare maggiore impegno:

The self-evaluation grid helped me to be aware of the skills I've perceived [= developed], and the ones I need to work on. For example, few months ago I've thought it's impossible for me to write a review in English, although I've made many mistakes but I tried<sup>23</sup>.

Il portfolio, soprattutto quello digitale, consentendo il caricamento di file di formati diversi, fornisce spazio per iniziativa e creatività, come osservato da Boud e Falchikov (2006). Alla richiesta di segnalazione di una attività particolarmente gradita, è stata indicata la presentazione realizzata usando *Powtoon*<sup>24</sup> proprio perché alla dimensione ludico/affettiva si è aggiunto il coinvolgimento del pensiero laterale:

Luciano Mariani's presentation activity was the best activity to me because I really enjoyed using *Powtoon*, which is a great program to be creative in presentations. [...] I discovered it thanks to this lab. I will use it again in the future. Mariani's essay was very interesting because I didn't know about learning styles before and this helped me know more about myself<sup>25</sup>.

22 «L'autovalutazione è utile perché crea la consapevolezza delle abilità che sto sviluppando da un punto di partenza nel passato fino ad ora, quindi, la mia motivazione cresce o rimane stabile perché mi rendo conto dei fattori che mi aiutano a progredire. Ad esempio, un fattore può essere il modo in cui mi approccio allo studio, in particolare, il modo in cui gestisco il tempo. Ho scoperto che questo è un fattore che mi fa ottenere buoni risultati grazie all'autovalutazione, quindi lo userò di nuovo e mi rendo conto che, senza l'autovalutazione, non sono in grado di dare il mio meglio» (traduzione nostra).

23 «La griglia di autovalutazione mi ha aiutato a essere consapevole delle abilità che ho percepito [svilupato] e di quelle per le quali ho bisogno di lavorare. Ad esempio, pochi mesi fa pensavo che mi sarebbe stato impossibile scrivere una recensione in inglese, anche se ho commesso molti errori ma ho provato» (traduzione nostra).

24 Lo strumento consente la predisposizione di accattivanti presentazioni animate, è gratuito ed è accessibile a questo link: <https://www.powtoon.com/> (consultazione del 28/07/2017).

25 «L'attività di presentazione del saggio di Luciano Mariani è stata la migliore per me perché ho apprezzato molto l'utilizzo di *Powtoon*, un ottimo strumento per essere creativi nelle presentazioni. [...] Lo scoprii grazie a questo laboratorio. Lo userò ancora in futuro. Il saggio di Mariani è stato molto interessante perché non sapevo nulla degli stili di apprendimento prima e questo mi ha aiutato a conoscermi meglio» (traduzione nostra).

Il portfolio raccoglie anche riflessioni in merito a esperienze, se pur limitate, di valutazione tra pari. Le due osservazioni qui di seguito riportate testimoniano i risvolti positivi (tutela del coinvolgimento e della motivazione), i diversi atteggiamenti con cui gli studenti possono accogliere il giudizio di un pari, e la consapevolezza che saper offrire una valutazione efficace implica accortezza comunicativa nell'uso della lingua e del linguaggio del corpo:

It's difficult to judge others not because it is difficult itself but because I think I don't want to hurt them or bother them. Especially because I'm not the teacher. So this is the thing that I've found more difficult during the peer-evaluation. The pros are that we can learn from others, if they have some qualities we can learn from them, or we can avoid the mistakes others do. Moreover, evaluating others keeps my attention higher when someone is talking, so peer-evaluation is a good way to increase engagement and motivation too<sup>26</sup>.

[...] peer evaluation helped me to understand that I need to improve my behavior and my skills during a presentation<sup>27</sup>.

## 5. Valutare il portfolio?



È plausibile chiedersi se sia opportuno e utile valutare il portfolio e in quale forma. Birgin e Baki (2007) hanno analizzato le modalità secondo le quali il docente può esprimere un giudizio sul portfolio dello studente: la prima consiste nel valutare ogni singolo elaborato presente nel portfolio — e la media delle valutazioni genera la valutazione del portfolio stesso; la seconda consiste nel valutare le competenze attivate nella realizzazione dei vari elaborati; la terza — denominata dai due studiosi *focused-holistic approach* — consiste nell'attribuire una unica valutazione all'intero portfolio. Nel nostro caso abbiamo scelto di usare il portfolio come strumento per l'attivazione e la documentazione di processi formativi. Infatti, il fine ultimo che ha giustificato l'uso del portfolio si è sostanziato non già in un prodotto "finito" da sottoporre a misurazione, ma nell'uso continuo e focalizzato della lingua inglese insieme alla percezione dello sviluppo delle proprie abilità. La valutazione — che è stata, dunque, formativa — ha considerato — in aggiunta alla qualità e quantità degli elaborati — partecipazione, iniziativa e reciprocità — come concordato con gli studenti. Ciò ha implicato più momenti di

26 «È difficile giudicare gli altri, non perché sia difficile di per sé, ma perché penso che non voglio ferire o infastidire gli altri. Soprattutto perché non sono l'insegnante. Quindi, questa è la cosa che ho trovato più difficile durante la valutazione tra pari. Gli aspetti positivi sono che possiamo imparare dagli altri, se hanno delle qualità che possiamo imparare da loro, o possiamo evitare gli errori che altri fanno. Inoltre, valutare gli altri mantiene la mia attenzione più alta quando qualcuno sta parlando, quindi la valutazione tra pari è un buon modo per aumentare impegno e motivazione» (traduzione nostra).

27 «[...] la valutazione tra pari mi ha aiutato a capire che ho bisogno di migliorare il mio comportamento e le mie abilità durante una presentazione» (traduzione nostra).

*feedback* da parte del docente, accompagnati da indicazioni su come operare una volta rilevati i punti deboli. Attraverso questi processi comunicativi gli studenti hanno sperimentato su se stessi le potenzialità del buon *feedback* che deve essere informativo, gratificante e promotore di una positiva immagine di sé (Dörnyei, 2007). Il portfolio è stato, dunque, il luogo per la sintesi dei processi e dei prodotti. Questi ultimi, infatti, sostanziano, di volta in volta, i processi proprio per il fatto stesso che potevano essere modificati *in itinere* alla luce dei nuovi apprendimenti (Nicol & Milligan, 2006; Andrade & Valtcheva, 2009).

Per quanto riguarda la lingua inglese, leggere, documentare, intervistare<sup>28</sup>, interagire, esporre concetti rilevanti per il futuro professionale degli studenti, tutto ciò ha moltiplicato le occasioni di utilizzo autentico della lingua e ha determinato quella competenza comunicativa che è stata valutata formalmente solo in seguito, in sede d'esame, attraverso la redazione di una recensione e attraverso il colloquio, nel rispetto delle condizioni prestabilite.

Non bisogna dimenticare che il portfolio dello studente con i suoi contenuti, come si è già precedentemente accennato, può assumere per il docente stesso una funzione di specchio: i documenti che vi si raccolgono riflettono il suo operato e costituiscono, perciò, opportunità orientativa per la sua professione. In questo senso, il portfolio dello studente può essere valutato dal docente con una finalità che lo riguarda in prima persona perché lo aiuta a riflettere sulla efficacia della propria didattica, sia quella strettamente disciplinare, sia quella relativa a più ampi ambiti educativi. Nel nostro caso, per usare le parole di Murphey (2017) «the learning and development of English [took place] through the learning of more important things that lend value to English» (p. 300)<sup>29</sup>. Tra queste cose importanti sono state incluse questioni di etica e riservatezza, per esempio nel prendere decisioni in merito alla pubblicazione di foto e immagini altrui (Klenowski *et al.*, 2006).

## 6. Conclusioni

L'uso del portfolio nel laboratorio di inglese specializzato si è basato su due concetti guida. Il primo riguarda la spendibilità della capacità autovalutativa



<sup>28</sup> Durante il laboratorio è stata predisposta e realizzata una intervista a R. Jackson dopo aver letto il suo saggio *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*, pubblicato dal European Wergeland Centre nel 2009 e aggiornato nel 2012, <http://www.theewc.org/download/file/1228> (consultazione del 29/07/2017). Per l'uso didattico dell'intervista si veda Richieri (2017a).

<sup>29</sup> «L'apprendimento e lo sviluppo della lingua inglese si sono realizzati attraverso altri apprendimenti più importanti che attribuiscono valore alla lingua inglese» (traduzione nostra).

(Boud & Falchikov, 2006): imparare ad essere bravi valutatori di se stessi sviluppa una responsabilità nei confronti del proprio apprendimento che non andrà persa e che gli studenti di oggi eserciteranno in nuovi futuri contesti. Inoltre, se si dedicheranno all'insegnamento, potranno incoraggiare i loro stessi futuri allievi a utilizzare il modello di pratica autovalutativa sperimentato. Il secondo principio guida ha a che fare con la congruenza dei risultati da perseguire, delle attività di insegnamento/apprendimento e dei compiti da svolgere finalizzati alla valutazione (Biggs & Tang, 2007). Se l'obiettivo didattico è consistito nel comprendere, per esempio, il ruolo della motivazione oppure l'incidenza degli stili di apprendimento sui risultati scolastici, o ancora se si sono perseguite le capacità di autonomia, iniziativa e collaborazione, si è fatto in modo che l'ambiente formativo prevedesse risorse, attività e modalità di valutazione che convergessero su tali obiettivi. Svolgendo quanto proposto, gli studenti hanno riflettuto sulle teorie dell'apprendimento insite in ogni compito, consapevoli in ogni momento del motivo per cui stavano facendo una determinata attività.

Il portfolio ha sviluppato la percezione dell'autoefficacia ma ha anche favorito la riconciliazione con le proprie difficoltà e debolezze che sono state avvertite come problemi risolvibili attraverso una pianificazione di interventi mirati che ognuno di loro poteva governare in autonomia. Questo è valso, soprattutto, per quanto riguarda la competenza comunicativa in lingua inglese.

L'analisi dei commenti degli studenti sugli elaborati dei propri pari collocati nel portfolio digitale indica che, nella prospettiva di una ulteriore edizione del corso con queste stesse caratteristiche, maggiore attenzione dovrà essere rivolta allo sviluppo del lessico adeguato per chiosare reciprocamente quanto prodotto, anche ricorrendo a formule di mitigazione che possono attenuare l'imbarazzo sia di chi avanza eventuali critiche, sia di chi si trova a doverle ricevere.

I risultati ottenuti in termini di competenza comunicativa e di sviluppo di abilità di livello superiore fanno propendere per riproporre, in future edizioni del laboratorio, il perseguimento contestuale di obiettivi linguistici ed educativi attraverso l'uso di *Padlet*<sup>30</sup>. Inoltre, si ritiene che questo strumento e il processo di autovalutazione che è in grado di supportare possano essere applicati trasversalmente in qualsiasi ambito disciplinare e a qualsiasi livello scolastico (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria) operando le dovute modifiche alle attività qui illustrate per meglio adattare

<sup>30</sup> Altri due applicativi che possono essere efficacemente utilizzati per la predisposizione di portfolio digitali sono *Seesaw* (<https://web.seesaw.me>) e *Pearltrees* (<http://www.pearltrees.com>) (consultazione del 31/08/2017).

alla età e alle abilità degli allievi. Anche i docenti in formazione, facenti riferimento a qualsiasi area disciplinare, possono beneficiare di *Padlet* per la condivisione di elaborati e per la promozione della *autoformazione di reciprocità* (Richieri, 2011). Per questo motivo si suggerisce l'uso di questo strumento anche a formatori e tutor.

## Riferimenti bibliografici

- ANDRADE, H., & VALTCHEVA, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12–19.
- BIGGS, J., & TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3<sup>rd</sup> edition). Berkshire (UK): Open University Press. (First edition published 1999).
- BIRGIN, O., & BAKI, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 75–90.
- BOUD, D., & FALCHIKOV, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- CISOTTO, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione: valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- DÖRNYEI, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 719–731). New York: Springer.
- ELLERANI, P. (2013). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 151–191). Trento: Erickson.
- ELLIS, G. (2001). Looking at Ourselves — Self-Assessment and Peer Assessment: Practice examples from New Zealand. *Reflective Practice* 2(3), 289–302.
- JONSSON, A., & SVINGBY, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- KLENOWSKI, V., ASKEW, S., & CARNELL, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267–286.
- LUNDSTROM, K., & BAKER, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.
- MARIANI, L. (2004). *Il portfolio a scuola: una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- MARIANI, L. (2007). Learning styles across cultures. *Perspectives*, 34(2), 17–27.
- MURPHEY, T. (2017). Provoking Potentials: Students Self-Evaluated and Socially-Mediated Testing. In R. Al-Mahrooqi, C. Coombe, F. Al-Maamari, & V. Thakur (Eds.), *Revisiting EFL Assessment. Critical Perspectives* (pp. 287–317). Cham (Switzerland): Springer International Publishing.
- NICOL, D., & MILLIGAN, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to seven principles of good feedback practice. In C. Bryan, & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 64–77). London: Routledge.



- PEDRIZZI, T. (2007). *Certificazione e portfolio nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- PELLERREY, M. (2013). La certificazione delle competenze. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 59–88). Trento: Erickson.
- POPE, N.K.L.L. (2005). The impact of stress in self-and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 51–63.
- RICHIERI, C. (2011). Autoformazione di reciprocità, une thèse en sciences de la cognition et de l'éducation. *Revue du MAUSS permanente*, 15 mars 2011, <http://www.journaldu-mauss.net/spip.php?article783> (consultazione del 30/07/2017).
- RICHIERI, C. (2017a). Un compito autentico per studenti di Scienze pedagogiche. Comunicare con l'autore per motivare l'uso della lingua inglese. In C. Richieri, & M.R. Zanchin (a cura di), *Idee in form@zione 5 — Forme e contesti della comunicazione educativa* (pp. 133–153). Roma: Aracne.
- RICHIERI, C. (2017b). The role of reflection in language teacher education. Student teacher's lesson plans as tools for promoting professional development. In C. Battisti, S. Fiorato, P. Vettorel, & C. Richieri, *Teacher education — English Language, Literature and Culture — Good Practices* (pp. 319–349). Lecce: Pensa MultiMedia.
- ROSS, J.A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10).
- SARGEANT, J., MANN, K., VAN DER VLEUTEN, C., & METSEMAKERS, J. (2008). “Directed” self-assessment: Practice and feedback within a social context. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(1), 47–54.
- SNADDEN, D., & THOMAS, M. (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20(3), 192–199.
- THOMAS, G., MARTIN, D., & PLEASANTS, K. (2011). Using self-and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), Article 5.
- VICKERMAN, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221–230.
- VYGOTSKY, L.S. (1986). *Thought and language*. London: Longman.
- ZANCHIN, M.R. (2013). Contesti e attori della valutazione. In P. Ellerani, & M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare* (pp. 123–150). Trento: Erickson.



**La voce  
dei docenti  
in formazione**



## Presentazione

Cristina Richieri

Questa sezione della rivista accoglie contributi elaborati da quattro docenti: uno di questi al termine di un corso di formazione in servizio (Capobianco), gli altri tre al termine di percorsi di formazione iniziale (Herman, Leary, Traversin). La scelta di accogliere quest'anno, accanto alle riflessioni di giovani insegnanti agli esordi della loro carriera, anche quelle di un docente più esperto — alla ricerca di nuove competenze didattiche e forse anche di rinnovate motivazioni — testimonia la nostra convinzione di quanto il perseguimento della propria crescita professionale nell'arco dell'intera vita sia generativo di trasformazioni benefiche per tutti gli attori del processo di insegnamento-apprendimento.

Daniela Capobianco, insegnante di lettere della scuola secondaria di primo grado, illustra la trasformazione nel suo agire professionale durante il suo avvicinarsi alla didattica per competenze. Ci parla di intuizioni che la formazione ha contribuito a trasformare in saperi consapevoli coniugando la pratica del quotidiano in classe e l'apporto teorico esterno alla scuola frutto di studi e di ricerche.

Mary Herman, giovane insegnante statunitense, individua il suo momento più illuminante in un fatto avvenuto in classe che ha portato sufficiente scompiglio da rendere inutile la progettazione della sua lezione. La riflessione, in questo caso, tematizza il senso di auto-efficacia e i sentimenti che l'insegnante può provare di fronte a imprevisti e insuccessi.

Kristen Leary, altra giovane insegnante statunitense, prende a prestito il titolo di una famosa canzone dei Clash, e fa ruotare la sua riflessione intorno al dubbio amletico che l'ha colta al termine della sua esperienza formativa in Spagna: restare in quel Paese a insegnare inglese oppure tornare negli USA per insegnare spagnolo? Nel suo elaborato, Leary racconta del valore e della gratificazione di poter condividere con i suoi studenti americani il suo approccio alla diversità che l'esperienza spagnola ha sviluppato in lei e che una scelta diversa le avrebbe precluso.

Infine, per Sarah Traversin il momento epifanico, rivelatore di messaggi profondi che cambiano la vita di un insegnante, ha coinciso con lo sperimentare il ruolo di studente durante uno degli incontri di formazione. Le sue parole danno corpo a una serie di riflessioni che ribadiscono quanto le attività formative basate sulla assunzione di ruoli, richiedendo una diversa visione prospettica degli eventi, possano essere feconde.

Ringraziamo questi docenti che generosamente ci lasciano “sbirciare” le loro elaborazioni interiori e alcuni aspetti di fragilità del loro essere insegnanti perché il loro ragionare ci guida ad assumere un atteggiamento speculativo nei confronti del nostro fare e pensare di insegnanti. Ci auguriamo che in tanti sapremo seguire il loro esempio.

Da ultimo, mi piace ricordare il motivo per cui ci proponiamo di includere nella nostra rivista alcuni contributi in lingua inglese, come quelli di Herman e Leary: si tratta di un incoraggiamento a quanti abbiano studiato questa lingua in passato a cimentarsi nella lettura per non lasciare “assopire” una abilità acquisita, e un invito agli auto-didatti a sfidare le proprie capacità per trovare l’“abbrivio” e proseguire con sistematicità nell’apprendimento di questa lingua che, a determinati livelli, consente di partecipare a numerosi progetti di mobilità europea, così utili per allenare la nostra mente a punti di vista che non ci sono ancora familiari.

# Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Madebook

Daniela Capobianco

Sono una docente di lettere e insegno in una scuola secondaria di I grado di Bari. Devo essere sincera: da quando il mio percorso formativo — orientato verso temi didattici e pedagogici di grande interesse ma di non semplice integrazione e sintesi tra loro — ha preso la direzione della didattica per competenze, la mia vita professionale è notevolmente cambiata. Tale cambiamento è stato progressivo, frutto di continui aggiornamenti su varie tematiche didattiche, di crescita, di coscienza del mio *vero* ruolo nei confronti degli studenti. Ma, come tutte le grandi trasformazioni, il tutto è scaturito da una scintilla, da un momento speciale che è servito da “reagente” tra la pratica e la teoria, tra le mie personali intuizioni ed esperienze e i contributi teorici esterni provenienti dalla frequenza di seminari e corsi di formazione, facendo apparire chiaro ciò che non lo era stato del tutto fino ad allora.

Al termine di un percorso formativo sulla didattica per competenze improntato al metodo della ricerca-azione avevo deciso di realizzare, seguendo la stessa metodologia riflessiva e di co-progettazione con i colleghi, una Unità di Apprendimento. Sull'esempio del modello acquisito e con la complicità di una mia collega esperta in storia del libro e della scrittura, è nata l'UdA trasversale *Madebook*, nella cui progettazione e realizzazione sono stati coinvolti i Consigli delle mie tre classi terze. Eravamo inizialmente scettici rispetto alla riuscita dell'impresa che ci eravamo proposti: chiedere agli studenti di allestire una mostra pubblica del libro che raccogliesse l'esito di un loro viaggio, attraverso i secoli, alla scoperta dei materiali scrittori e della storia del libro, inteso sia come valore culturale sia come oggetto artistico. L'organizzazione della mostra, infatti, li ha coinvolti in numerosi compiti autentici rivolti ai destinatari reali che ne avrebbero fruito, eppure i ragazzi hanno reagito con vivo interesse, senza lasciarsi intimidire e senza tirarsi indietro. Presa coscienza del ruolo affidato a ciascuno all'interno dei gruppi di *cooperative learning* predispo-

sti, e dopo aver acquisito le conoscenze e le informazioni irrinunciabili a soddisfare la proposta di noi docenti, hanno operato in modo attivo per risolvere i problemi e produrre nuove conoscenze, hanno messo in comune scoperte, punti di forza e strategie, hanno valorizzato i propri errori traendone apprendimento, hanno negoziato, condiviso, contestualizzato, “usato” il loro sapere, hanno prodotto con uno scopo consapevole e dichiarato.

È stato di fronte a questo loro inaspettato entusiasmo e alla loro voglia di fare che è scattata in me la “scintilla”, cui ha fatto seguito la ferma volontà di continuare a mettermi in gioco per creare situazioni concrete in cui gli allievi possano essere rispettati in quanto soggetti autonomi in apprendimento, attivi esploratori e sperimentatori dei propri processi cognitivi e formativi.

Il risultato concreto è stato l’allestimento in diversi ambienti della scuola di una vera e propria mostra aperta al pubblico: gli alunni hanno costruito una serie di *stand*, dedicando ciascuno a un particolare aspetto o momento della storia del libro. All’interno degli *stand* hanno mostrato, realizzato e/o fatto realizzare ai visitatori manufatti “letterari” e “artistici” di diverso genere: imitazioni di lettere antiche, di fogli di papiro e di pergamena, di tavolette cerate, di lettere miniate, di frontespizi e di marche editoriali; hanno riprodotto gli antichi inchiostri con l’uso di sostanze naturali e li hanno usati per scrivere con piccole asticelle appositamente costruite e simili allo stilo; hanno ottenuto nuovi fogli di carta dalla cartastraccia; hanno inchiostro i caratteri mobili (messi a disposizione dalla docente esperta) dopo averli sistemati in cassette di composizione da loro create; hanno mostrato come gli stessi caratteri venissero posti in idonee cassette di conservazione; hanno elaborato diverse presentazioni per spiegare il passaggio dalla stampa a caratteri mobili alla *linotype* e alle più moderne rotative; hanno predisposto una “stanza sensoriale” dove far apprezzare ai visitatori la differenza tra un libro cartaceo e il suo equivalente *ebook*. Per promuovere la mostra, i ragazzi hanno creato locandine, inviti, *brochure* e didascalie; infine, per fare in modo che rimanessero dei documenti a testimonianza dell’evento, hanno creato un “gioco dell’oca” relativo alla storia del libro (al quale sono stati invitati a giocare i visitatori) e, soprattutto, hanno scritto un testo interamente dedicato all’argomento e presentato a conclusione della mostra stessa. Quest’ultimo prodotto ha visto impegnati gli alunni di due classi nella veste di scrittori e quelli della terza classe nella veste di editori, per cui è stata fondata una vera e propria casa editrice con tanto di marca editoriale e con i propri redattori, correttori di bozze, illustratori, impaginatori.

La reazione positiva e l'atteggiamento costruttivo dei miei ragazzi di fronte a richieste tanto complesse hanno rappresentato la conferma di concetti più volte sentiti durante i corsi di formazione e dei quali ora finalmente ho potuto constatare la validità e apprezzare i frutti. Man mano che essi procedevano con il lavoro e realizzavano i vari prodotti intermedi, io vedevo "miracolosamente" concretizzarsi davanti ai miei occhi quanto appreso dai formatori: l'autorevolezza di un insegnante non risiede più, oggi, nella conoscenza e nella trasmissione della propria disciplina, ma nella capacità che ha, attraverso la propria disciplina, di fornire strumenti e materiali utili alla vita quotidiana e futura degli alunni. Diventa, cioè, sempre più indispensabile privilegiare una didattica fondata sulla centralità dello studente, sulla sua consapevolezza e sulla sua responsabilità nella costruzione del proprio stile di apprendimento. Così, da una parte gli alunni hanno la possibilità di sperimentare, discutere, confrontarsi, progettare, porsi e risolvere problemi, svolgere compiti significativi, produrre, dall'altra il docente assume un ruolo di mediatore didattico, di tutor, di facilitatore e non di depositario assoluto del sapere i cui unici compiti consistano nel veicolare contenuti, soppesare il grado di preparazione degli allievi e valutare. Tutto questo in un ambiente nuovo e dinamico, in continuo divenire, appassionante e mai noioso perché animato da coloro che ne sono i veri attori, ossia gli studenti.

Se per i ragazzi l'esperienza è stata entusiasmante e costruttiva — poiché ha dato loro l'opportunità di capire che la conoscenza si costruisce solo quando si è davvero coinvolti nella realizzazione di prodotti che abbiano significato per sé e per la comunità di cui si fa parte e che non si risolve un problema semplicemente applicando delle regole, ma riflettendo sul problema stesso — per me e per i miei colleghi ha rappresentato la piena conferma che un percorso didattico davvero efficace non può più basarsi sulla sterile trasmissione di contenuti ad allievi-contenitori, ma deve consistere in un lavoro concreto di sperimentazione, riflessione, ricerca, discussione da compiersi insieme ai propri alunni.

Tutto questo nella convinzione in me sempre più radicata che «se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare» (Confucio).



## My most illuminating moment as a trainee

Reflecting on changes in self-efficacy

Mary Herman

I noticed a student raise her hand urgently in the middle of my spelling lesson. From my position at the whiteboard, marker in hand, I turned to look at her. At that moment, I was focused on teaching my third-graders that *knew* and *new* are commonly confused homophones. I was interrupted unexpectedly as my student shouted out: «Ms. Herman, I feel...». Sick. Sick is the word that this girl had intended to say but couldn't get it out in time. Suddenly, my well-prepared plans for an engaging spelling lesson were put on hold. Vomit was everywhere; students were panicking and scrambling out of their chairs. Noise erupted. For about ten seconds, my classroom was pure chaos as I assessed the situation and made quick decisions. Then, I took control, helped my sick student, addressed the rest of the class, assisted a custodian in cleaning up the mess and, eventually, got my class back on track to complete the spelling lesson.

I recall with vivid clarity reflecting upon this day after the final bus arrived to pick up my students and I was sitting alone in my classroom. Surprisingly, this messy situation turned out to be one of my most illuminating moments as a young educator; a moment in which I realized that my ever-growing self-efficacy allows me to handle the small and large bumps often encountered when teaching children with ease and control.

I was not always this confident in the classroom, and there are still days in which I have to understand how to use the influence of my self-efficacy to help me remain positive amidst setbacks. Let me back up to where my journey in analyzing and developing my self-efficacy first began. During the final year of my teacher preparation program, I stepped into my student teaching experience in a preschool classroom feeling prepared to make the first steps in my journey as a teacher and ready to influence the lives of young children in a positive way. My college classes and previous practicum experiences provided me with ample knowledge about children and the way they learn. The student teaching placement arranged

for me through my undergraduate program in elementary education at Susquehanna University divided my time between a preschool classroom and a second grade classroom, both at the same public elementary school located in Lewisburg, Pennsylvania. I was excited to get into the field and work with children!

Although I was accustomed to doing research for my college coursework, I was unaware that research about my personal growth and confidence in the beginning stages of my teaching career would be so enlightening. Early in student teaching, I experienced many highs and lows. One day, I would have a nearly perfect lesson with students engaged in the content and mastering new material. Later in the week, I would leave the school feeling defeated after my well-planned lesson was not delivered competently and did not seem to provide meaningful learning opportunities for the students. My supervisor required me to maintain a daily journal in which I would reflect upon my lessons, classroom management, and overall feelings about my teaching. Several weeks into student teaching, I realized how valuable my journal entries were in seeing my confidence develop. The number of days that I felt discouraged or doubtful about my ability to teach was decreasing in number. I recall considering that maybe my overall confidence was increasing through my student teaching experience. Curiosity propelled me to find research that could help me understand my personal growth as a teacher.

As I perused the internet one day after student teaching, I came across *self-efficacy*, a term with which I had previously been unfamiliar. A simplified definition of self-efficacy is one's confidence in his or her ability to do something (Bleicher, 2007). I began thinking of my reflective journal entries as sources of evidence in analyzing how my thoughts and feelings, and especially levels of confidence, would change with the influence of spending fifteen weeks in the classroom. It is often assumed that authentic experiences and internships like student teaching will, without a doubt, prepare individuals for their future careers, in part due to the limited research on preservice teachers' self-efficacy that has been done in the fields of education and psychology (Klassen & Durksen, 2014). I became interested in determining if my confidence actually would increase upon the completion of my student teaching or if I would end up feeling overwhelmed or discouraged by the aspects of my teaching that I still needed to improve.

Almost all of the literature I found on self-efficacy made reference to Bandura's landmark study and the four factors that contribute to self-efficacy (mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and

stress reduction). Bandura introduced these four factors in the 1970s in a study that would become a necessary and given source of data for future researchers investigating self-efficacy. Bandura (1977) lays out a theoretical framework, which is heavily rooted in psychology, and discusses the reasons why mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and stress reduction are all necessary components that work together when considering the influences on self-efficacy.

I discovered through my research that it is crucial for pre-service teachers to examine their self-efficacy while in a teacher preparation program and into their first few years in their own classroom. Recently, strong, qualified teachers have been leaving the education field, especially during their first few years of teaching. The need for qualified teachers continues to increase (Jamil, Downer, & Pianta, 2012). By reflecting upon and tweaking their own practices early in their careers, new teachers can avoid feeling burnt out and uninspired.

Another important reason to investigate changes in one's self-efficacy is that student achievement has been found to be correlated with their teachers' self-efficacy. «Teacher efficacy has been linked to teacher effectiveness and appears to influence students in their achievement, attitude, and affective growth» (Cantrell, Young, & Moore, 2003, p. 178). Because teacher self-efficacy has been found to *directly* contribute to *outcomes in the classroom*, as well as *job satisfaction* and *commitment to teaching*, it's imperative that teachers begin to examine their self-efficacy even before stepping into their first job (Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011).

Upon completing my student teaching experience in 2015, I was sure that student teaching improved my overall self-efficacy. In addition to analyzing my daily journal entries, I investigated and scrutinized video-taped lessons, written and verbal feedback from my supervisor and cooperating teacher, and a weekly rating scale that I completed as evidence in my pursuit of improved self-efficacy by the end of student teaching. One may ask if it was worth my time and energy to reflect so intently on my experiences. Absolutely! The personal search for a greater level of confidence in my practice made me tune in to the subtle changes I made over time and made me consciously consider the choices I made in the classroom. Often, this reflection brought about changes that benefited me and my students.

I am now in my second year of teaching third grade, and I continue to reflect on my self-efficacy as I grow as a teacher, increasing expectations of myself and achieving higher levels of competency. Even teachers who are adequately prepared to teach will undoubtedly experience situations

in the classroom that cannot be predicted in advance, such as my student who suddenly became sick. Additional influences not present during student teaching, such as teaching students whose first language is not English and interacting with parents, play into the way my confidence changes over time. Not all pre-service teachers or novice educators take the time out of their hectic schedules to consciously and actively reflect upon their self-efficacy while teaching, but I can assure new teachers that taking the time to reflect will make them stronger teachers and will leave them feeling more personally satisfied with the wonderful profession that they have chosen.



## References

- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- BLEICHER, R.E. (2011). Investigating the use of vicarious and mastery experiences in influencing Early Childhood Education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 841–860.
- CANTRELL, P., YOUNG, S., & MOORE, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177–192.
- JAMIL, F.M., DOWNER, J.T., & PIANTA, R.C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119–138.
- KLASSEN, R.M., & DURKSEN, T.L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169.
- PENDERGAST, D., GARVIS, S., & KEOGH, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 45–58.

## My most illuminating moment as a trainee

### Should I Stay or Should I Go?

Kristen Leary

The year is 2015. It is late August, and, like many of my friends, I was frantically packing to begin my journey to Susquehanna University — a liberal arts college in Selinsgrove, Pennsylvania — to start my senior year of college. I was one semester and four months of student teaching away from receiving my Bachelor of Arts in Spanish and teaching certification. I felt a whirlwind of emotions: unsure and hesitant, but also excited about what would come once I finished my undergraduate studies.

Only a few weeks before starting my fall semester, I came back to the United States after finishing my study abroad experience in Seville, a beautiful city in southern Spain. While in Seville, I taught English to Spanish-speaking children to immerse myself in Spanish culture and gain practical experience for my future career. Teaching abroad exposed me to different educational systems, as a way of developing what Cwick and Benton (2009) call diversity consciousness. They suggest that the ability to recognize and accept differences creates a harmonious experience, as it «accelerates cultural understanding, acceptance, and appreciation» (p. 38). Diversity consciousness was an important lesson to learn early in my teaching career as it made me more open-minded and accepting of my students' diverse needs. Learning this lesson through teaching abroad was so important to me that I decided I wanted to teach English in Spain after graduation. Every day I spent in Spain, I was the “outsider” and gained more of an appreciation for those who might be known as “different” or an “outsider” within their own communities. If there is one thing I have learned in my new profession as a first-year teacher, it is to always keep an open mind and accept everyone for their differences. It is important, as teaching can sometimes go in a direction you do not expect.

On August 21, 2015 — the beginning of my fall semester at Susquehanna — I walked into Shikellamy High School, located about fifteen minutes from

campus. I had been assigned to that school to complete my student teaching experience with my cooperating teacher, Nicole, as the last requirement of my undergraduate studies. The thought of student teaching was daunting because it would be my first time commanding a classroom for an extended period of time. On day one, I remember feeling like time was rushing to the moment when I would meet with my first class. Every part of my body felt like it was trembling. My stomach felt like it dropped when I heard the bell to begin period one. I questioned if I was capable and prepared to be a full-time Spanish teacher in those moments. Usually that answer was “no”. How on earth was I going to immediately start a full-time career after graduation when I was enamored of the idea of teaching in Spain?

If you had told me in that moment that the following school year I would become part of the Shikellamy family, I would not have believed you. Why would I believe that when I was convinced teaching in Spain was my next step? However, something about Shikellamy changed me in ways I was initially unable to understand as a student teacher. All I knew as I continued to teach at that school was that I wanted to be there longer than my student teaching experience. My students guided me onto a path to a new adventure in my life — one that helped me grow not only as a person, but a professional as well. Only after a while was I able to focus on the reason which led me take the decision to continue teaching in the States. The Shikellamy School District, in comparison with surrounding districts, has a remarkably diverse population — especially Hispanic and Latino. Through conversations with these minority students, many feel like an “outsider” in their school and community. This reminded me of my experiences in Spain as an “outsider” and resurfaced the feelings I experienced during that time. That was my illuminating moment. Those very feelings made me understand that Shikellamy was the place for me to teach students how it feels to be “different” or an “outsider”, to help non-minority students better understand what minorities face. Teaching Spanish allowed me to expose diversity to students from all walks of life, and highlighted my experiences as an “outsider.” In other words, teaching Spanish in that context allowed me the opportunity to speak to the future generation and teach them diversity consciousness in the hope of broadening their perspectives on themselves, their community, and the world.

This is when I knew I wanted to be at Shikellamy, not in Spain. Both my loved ones and I were shocked to see how drastically my post-graduate plans had changed. At the end of June 2016, that dream turned into reality. I became Señorita Leary in classroom 135, full-time Spanish teacher at

Shikellamy High School. Now, one thing I remind myself every day in the classroom is that each individual in the room has a purpose. Mine, for example, is educating the future generation through the use of Spanish language and culture. The more I teach at Shikellamy, the more I want to share my passion for Spanish to inspire my students. Every lesson is planned hoping I will have a positive impact on at least one student. Nothing but wonderful opportunities have come into my life since I started learning another language, and Shikellamy is no exception to that. I am able to use Spanish in the classroom, as well as the community with students and their families. Using my second language, both as a teacher and interpreter, helps me understand why Shikellamy became the better choice for me. And, as an added bonus, I am able to teach students how learning a foreign language can be life-changing, like it was for me.

Being a new, young, full-time teacher is demanding and exhausting, but there are no words to describe how gratifying it is to see the positive, daily impact that you, as a teacher, can have on students. As much as I loved working with my students in Spain, I lacked the diversity consciousness component of my teaching. I was not using my experiences as an “outsider” to influence the lessons I created because I was the “outsider.” At Shikellamy, I was able to do that. If my students do not remember every word I taught them in Spanish, that will not be the end of the world for me. What I want them to remember is how to embrace diversity, realize the positive impacts it can have, and how they can make the world a better place by accepting everyone for who they are. This is why teaching at Shikellamy is so important to me, and why, doing my training experience there, has been my illuminating moment. This school is where I need to be.

Despite being under the impression I would end up in Spain after graduation, student teaching at Shikellamy took me in a direction I did not expect. I know more at this point in my career than I could have ever imagined due to the lessons I learned from my student teaching experience. Sometimes I wonder what teaching in Spain would have been like, but the moment I was offered a full-time job at Shikellamy changed my life. It was the best decision I could have made for myself, as well as the students I teach. I look forward to the many more illuminating moments I will have in my teaching career, and I am grateful Shikellamy was the first.

## References

- CWICK, S., & BENTON, J. (2009). Teacher Preparation Programs: Making Student Teaching Abroad an Effective Option. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 75(3), 37–42.





# My most illuminating moment as a trainee

## Back in the student's shoes

Sarah Traversin

*Success is not about wealth and fame and power.  
It is about how many shining eyes I have around me.*

Benjamin ZANDER<sup>1</sup>

It was only at twenty years old that I decided I wanted to become a teacher. Before that, I had made up my mind so many times I cannot even remember. However, I think the seed of teaching has always been there, beneath the surface. Certainly, it was there when I was nine and I used to act the teacher with my younger brother and a children's chalkboard. And it was there when, in high school, I asked my English teacher what teaching felt like. I do not remember the answer, but I clearly remember posing the question.

Since then, I undertook a long road to get to my dream job, a road made of university, courses and many, many exams. Most of the time, these gave me the opportunity to increase my knowledge and stimulate my curiosity. The more I read or heard, the less I knew. As a result, I studied more. Other times I thought this was just a set of fierce tasks to test my motivation and perseverance. Fortunately, I never lacked any of them and this led me exactly where I wanted to get.

The training year was the last step of this journey, yet the very first at the same time. Indeed, I found it extremely useful in so many ways that I consider it a watershed in my career. Before that, I used to plan lessons without a proper framework, nor did I pay attention to my body language and voice. I am not saying I was completely unprepared. Quite the opposite, I had read numberless times about the principles of language teaching and of foreign language instruction. But what I had was just theory without practice. My trainers provided me with countless lesson plan templates and examples to organize activities. Moreover, I was given numerous suggestions on how to use my voice and how not to use it. I had never considered the idea of using my hands, body and face to communicate with students, but I found out that these tools can prove very powerful and absolutely necessary at times.

<sup>1</sup> Zander, B., The transformative power of classical music, *TED ideas worth spreading*, minute 18.33, [https://www.ted.com/talks/benjamin\\_zander\\_on\\_music\\_and\\_passion/transcript](https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_on_music_and_passion/transcript) (retrieved on 18/07/2017).

Another thing I learned through this experience was the importance of peer observation to foster self-reflection. No teacher is perfect, so we should continuously invest in our professional growth. Unfortunately, we are not always able to see whether we are performing well or not, that is why a different perspective can help us bring out the best in ourselves. During the training, we were asked to observe other teachers and be observed in return. At the end of every session, we had to exchange non-judgmental opinions on our actions, to gain knowledge of strengths and weaknesses of our teaching styles. That was not particularly easy at the beginning, but it ended up being of great use in the long run. Receiving immediate and unbiased feedback, from both our tutors and our peers, helped me become more aware of my teaching skills and made me feel more comfortable under the spotlight.

But my most illuminating moment as a trainee occurred during one of the last in-class lessons. At that point of the training, courses were structured in a more all-involving way: we had to give a lesson — either in pairs or in small groups — the rest of us pretending to be an average class of teenage students. In other words, we had to simulate an ordinary school day. Strange to say, it was not while teaching, but rather while acting the student that I had my epiphany.

In that very moment, I remembered how much I loved school. Not all days, not all day, but I deeply liked being a student. Of course I did enjoy my years at university, but school was totally different. I started thinking of what makes those two learning experiences almost diametrically opposed and I can state that it all lays on one thing: relationships. First of all, with your classmates. If you are lucky, you can spend years with the same group, growing together and often thanks to one another. Secondly, with your instructors. At university, professors rarely get to learn your name and are definitely not as committed to their students as secondary school teachers are.

I decided that the first step towards becoming a better teacher was to invest on building relationships with my students. In fact, one cannot learn from someone they do not know well. Some students can build up a wall when they do not trust their instructors. But if you show attachment, speak *with* them and not only *to* them, learn about their world, fears, dreams and expectations, you can break down massive barriers and help them enhance their knowledge. I once read a story about a woman tossing starfish which had been washed ashore back into the sea. A man asked her what the point was in doing that, for the starfish were so many that she would not have made much of a difference. But she threw anoth-

er one back to the sea and said: «It made a difference to that one». Well, I wanted to be a contribution to my students.

The second step consisted of creating a strong relationship within the class. When the learners get on well with each other, working becomes much easier — and more enjoyable, too. Those famous theories about the functionalist perspective of education had a point. Students should be encouraged to create social solidarity, so that they do not feel as individual members of a group, but as a part of something bigger. Only if they are united and able to cooperate will they cease to be studying and start learning. This turned up to be true even for myself during the long months of training. Working in such close contact with so many colleagues for over seven months led us to instinctively trust and rely on one another almost blindly. We had just met, but somehow we knew that everything would have been much better if faced together.

During the last months of training, I was doing research for my final dissertation when I accidentally bumped into an enlightening TED talk by conductor and teacher Benjamin Zander. In his opinion, a teacher's power depends on one's ability to make other people powerful. Namely, a teacher's task is to help his students reach their full potential. According to him, what makes educators understand they are doing well is the amount of shining eyes around them. In other words, if our students' eyes are not shining, we are not doing our best to keep their motivation alive. Indeed, students who feel they are valued are more likely to take risks and become active protagonists of their learning process. As a result, their self-confidence is also enhanced.

I decided that the third step was to carry out authentic tasks that could engage and motivate my students. I tried to recall to my mind what it felt like to be a teenager: the difficulties, the problems, the priorities. I brainstormed all the activities experienced in the past months or years that I had enjoyed most, from both the student's and the teacher's perspective. What crowded my mind was a list of games, projects and exercises where logic, creativity and challenge were involved. Whenever a task required inventiveness and originality, they were considered fun. That is what I cherished when I was a student, and what I want to offer to my students as well. Nevertheless, this is not an easy job for a teacher: every day we have to compete with smartphones, fidget spinners and many other devices to win our learners' attention. The real challenge for us is to continuously invent activities that could stimulate their curiosity and brain.

Walking in the student's shoes again made me realize how much teachers can make a difference in one's life. The way we approach learners has

the power to give a boost to their motivation, as much as to hinder it. Throughout the months, I had the chance to meet several driven educators and engaged trainers. Many of them proved to be exquisite performers and inspiring instructors. To use Zander's words, they made my eyes shine again. I observed them very carefully and tried to draw the best from all of them. At the same time, I focused on those aspects of myself which proved to be more appealing for others, and found possible ways to foster them to become the best teacher that I can possibly be. After all, a teacher's job is a lifelong process which consists of commitment and dedication to others. I deemed this opportunity as my invitation for enrollment and I made a promise to myself: that I will always try to light new sparks.



Letti per voi

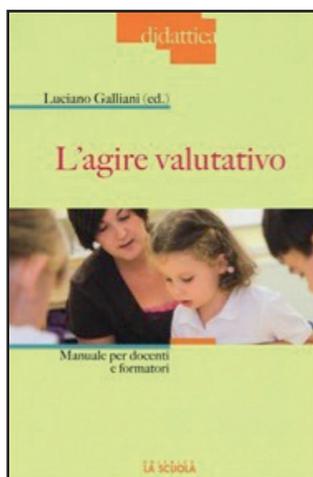


Luciano Galliani (a cura di)

## L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori

Editrice la Scuola, Brescia, 2015, pp. 389, € 23,50

Recensione di Marzia Vacchelli



*L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* è il risultato editoriale del lavoro corale di un *team* permanente di ricercatori e rappresenta la logica continuazione di un primo testo, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, uscito nel 2012 sempre per l'Editrice La Scuola. Ne allarga, tuttavia, la prospettiva in una logica che va oltre il confine della Scuola e dell'Università per comprendere anche la formazione degli adulti.

*L'agire valutativo* sperimenta, innanzitutto, un nuovo tipo di approccio allo strumento "manuale". Si presenta, infatti, come prodotto transmediale che, alla parte cartacea, unisce

una parte digitale perfettamente integrata. Lungo il testo apposite note grafiche e marcatori rimandano a varie opportunità digitali online secondo quattro linee d'azione/strumenti: schede, attività, risorse bibliografiche e sitografiche, lessico dei termini tecnici. L'interazione è, pertanto, davvero attiva essendo possibile realizzare approfondimenti personali e anche interventi esercitativi. Da sottolineare anche che il testo, così come tutta la collana "Didattica" in cui è inserito, è *peer reviewed*.

Il manuale propone una introduzione di Luciano Galliani che presenta la partizione del testo in quattro diverse sezioni: *Teoria e storia*, *Oggetti, Metodi e strumenti*, *Sistema e qualità*.

La Parte prima, *Teoria e storia*, vuole rappresentare, attraverso un chiaro *excursus* cronologico/logico, l'evoluzione del concetto/senso di valutazione e, infine, la sua costituzione in «tre evidenze qualitative: la misurazione dei prodotti formativi (valutazione sommativa/certificati-

va), la gestione delle procedure organizzative (valutazione diagnostico/orientativa), l'interpretazione dei processi formativi (valutazione formativa/autentica)» (p. 37). La valutazione viene ritenuta e proposta come vero e proprio "elemento lievitante" del percorso formativo/didattico: è lo strumento che consente di testare l'intero processo e l'intero contesto (ovvero l'agire didattico, la realtà dei formandi, i processi organizzativi) e che fornisce la cornice di riferimento della formazione in sé.

Nella Parte seconda, *Oggetti*, Pier Giuseppe Rossi e Patrizia Magno-ler, in particolare, si soffermano sulla partizione del percorso didattico: «Se è possibile scomporre l'agire didattico in tre momenti — progettare, operare e documentare — la valutazione non solo è presente nei tre momenti ma propone processi ricorsivi attraverso essi» (pp. 95–96). Testare, attraverso la valutazione, gli esiti *in itinere* del progetto didattico consente di rimettere in discussione, in senso migliorativo, sia la fase di progetto che quella dell'agire; in altre parole, è proprio la valutazione a fornire la possibilità di un percorso sempre perfezionabile ed elastico in funzione anche dei contesti di riferimento di chi è destinato ad apprendere.

La valutazione è un processo corale e multilivello, che va sempre più staccato dal tradizionale significato di giudizio/voto per assumere rilevanza come momento costitutivo del percorso formativo, destinato a evolversi e a diversificarsi anche in funzione di bisogni realmente evidenziatisi nei discenti proprio attraverso i sensi e i significati che la valutazione offre, in un processo continuo, ricorsivo, circolare, aperto e solidale. In particolare, Antonio Marzano sottolinea come la finalità della valutazione sia proprio quella di attivare negli allievi un processo positivo e attivo che sia tale da predisporli a una padronanza di concetti, abilità e principi in grado di condurli al saper affrontare al meglio problematiche nuove.

Certamente il voto non può non esserci, ma deve essere uno dei tanti e non l'unico strumento di valutazione di un progetto/percorso educativo. Su questo tema Marzano continua con una precisazione: «Il rapporto di natura circolare tra la progettazione, l'azione didattica, la verifica e la valutazione dell'apprendimento coinvolge l'intero processo formativo nell'esame della rispondenza dei fini all'interno del contesto dato, dell'efficienza e dell'efficacia degli itinerari proposti, della validità professionale dei docenti e della conseguente risposta che l'alunno fornisce» (p. 112). La risposta dell'alunno sprigiona un processo dinamico, circolare, di profonda messa in discussione globale del progetto stesso e degli strumenti: un continuo confronto, certo faticoso, ma altrettanto certamente benefico e, comunque, unico a poter dar conto di una realtà

sempre più dinamica e rapidamente mutevole, con ricadute diversificate sui singoli studenti.

Non a caso assume sempre più importanza, sottolinea sempre Marzano, quella che viene definita *valutazione autentica*, a sottolineare un approccio che sappia accrescere nei discenti la capacità di apprendere in maniera metacognitiva e, in conseguenza, anche la capacità di autovalutazione e, più in generale, di autogestione del processo di apprendimento. Pertanto è bene che gli studenti svolgano compiti autentici, dove per autentico «si vuole denotare il riferimento [...] a contesti qualitativamente vicini a momenti di vita quotidiana, a situazioni-problema che, dirette o simulate [...] incoraggiano l'allievo a mobilitare le proprie conoscenze/esperienze per individuare un'adeguata soluzione» (p. 114).

Il resto del manuale dà conto di metodi e strumenti da utilizzarsi in questo nuovo modo di concepire e realizzare il processo valutativo (Parte terza, *Metodi e strumenti*) e riassume (Parte quarta, *Sistema e qualità*) lo stato dell'arte dalla valutazione di sistema, dell'introduzione della valutazione delle istituzioni scolastiche attraverso la certificazione della qualità, anche affrontando lo spinoso argomento (almeno per quanto riguarda la realtà italiana) della valutazione degli insegnanti. I riferimenti europei, forniti da Arduino Salatin nel suo contributo *La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee*, ci aiutano a capire come questo tema sia meglio affrontabile se considerato parte di un processo complesso, quale appunto deve essere quello valutativo, e con quanta fermezza si debba evitare di parametrare e appiattare la valutazione del docente sui risultati dei suoi studenti, per considerare, invece, un insieme di variabili inerenti l'intero profilo professionale.

I pregi insostituibili di *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori* sono, infatti, l'essere una completa sistematizzazione del processo di valutazione dell'intero contesto formativo e il fornire strumenti concreti per un agire formativo completo e che vada anche oltre il momento didattico istituzionale. L'intento sotteso è quello di favorire una sorta di rivoluzione culturale che ponga al centro della formazione didattica la realtà, il contesto di riferimento, soprattutto le esigenze dei discenti, e che consenta a ogni docente di cominciare a considerarsi un reagente, un lievito e non un depositario della verità; dove la valutazione, appunto, sia un momento di crescita comune e non la fotografia di un percorso monodiretto e insindacabile.



## Indice

Dell'uso di questo manuale

Introduzione

Parte prima

Capitolo primo

*Teoria e storia*

*Epistemologia della valutazione educativa* di Luciano Galliani

Capitolo secondo

*Autori e storia della docimologia* di Achille M. Notti e Rosanna Tammaro

Capitolo terzo

*La valutazione educativa tra valori, equità e merito* di Renza Cerri e Andrea Traverso

Capitolo quarto

*Categorie e funzioni della valutazione* di Floriana Falcinelli

Parte seconda

Capitolo quinto

*Oggetti*

*La valutazione del processo formativo: criteri per le fasi progettuale, realizzativa e documentale degli interventi* di Pier Giuseppe Rossi e Patrizia Magnoler

Capitolo sesto

*La valutazione della didattica universitaria* di Ettore Felisatti

Capitolo settimo

*Assessment dei risultati di apprendimento* di Antonio Marano

Capitolo ottavo

*La valutazione delle competenze* di Daniela Maccario

Capitolo nono

*Riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze degli adulti* di Anna Serbati

Capitolo decimo

*La valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti nei contesti non formali e informali* di Franco Boichichio

Capitolo undicesimo

*La valutazione dei materiali didattici per l'apprendimento* di Andrea Garavaglia

Parte terza

Capitolo dodicesimo

*Metodi e strumenti*

*Metodi quantitativo-sperimentali, qualitativo-ermeneutici e misti nella valutazione educativa e nella ricerca valutativa* di Roberto Trinchero

Capitolo tredicesimo

*Le prove strutturate di conoscenza e il loro uso* di Vincenzo Bonazza

Capitolo quattordicesimo	<i>Le prove semi-strutturate di conoscenza e il loro uso</i> di Michele Baldassarre
Capitolo quindicesimo	<i>L'indagine valutativa: osservazione sistematica, questionari, interviste, colloqui</i> di Lorella Giannandrea
Capitolo sedicesimo	<i>Documentazione e comunicazione dei processi valutativi</i> di Luca Girotti
Parte quarta	<i>Sistema e qualità</i>
Capitolo diciassettesimo	<i>La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement</i> di Fiorino Tessaro
Capitolo diciottesimo	<i>Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole</i> di Mario Castoldi
Capitolo diciannovesimo	<i>Assicurazione della qualità, accreditamento e certificazione degli organismi di formazione</i> di Cristina Zaggia
Capitolo ventesimo	<i>La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee</i> di Arduino Salatin
Capitolo ventunesimo	<i>La valutazione della qualità della ricerca scientifica in educazione</i> di Pier Cesare Rivoltella

Bibliografia

Gli Autori

Indice dei concetti

Indice dei nomi

### Scheda autori

Gli autori de *L'agire valutativo* sono ventiquattro professori e ricercatori di quattordici atenei diversi, uniti in un gruppo di lavoro permanente giunto alla seconda tappa, dopo *L'agire didattico*, di un percorso laboratoriale che intende riflettere e ricercare «sulle pratiche di valutazione e sulla loro interazione progettuale e regolativa entro le pratiche di insegnamento» (pag. 19).

A coordinarli e a curare il testo Luciano Galliani, professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'università di Padova. Delegato del Rettore per la Valutazione della didattica e l'accreditamento dei corsi, è stato Preside della Facoltà di Scienze della formazione dal 2002 al 2008. Attualmente è Presidente della Fondazione UNIONLINE che raccoglie le sette



Università del Triveneto e Coordinatore del Consiglio del corso di laurea online in Scienze della formazione professionale che ha anche il compito di valutare il profilo di ciascun studente e attribuire i crediti in base ai titoli formativi e alle competenze maturate nella vita professionale. È stato Deputato della Repubblica nella XII Legislatura. Tra le sue pubblicazioni: *La scuola in rete*, Laterza, 2004; *Progettare la valutazione educativa* (con Vincenzo Bonazza e Ubaldo Rizzo), Pensa Multimedia, 2011; *Valutare l'e-learning*, Pensa Multimedia, 2003.

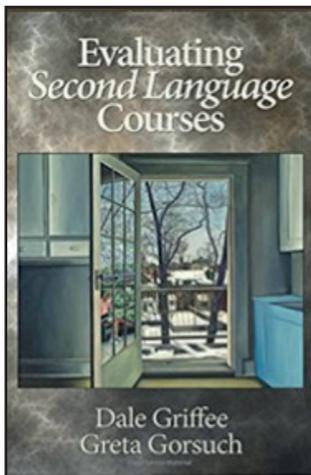
Dale Griffée & Greta Gorsuch

## Evaluating Second Language Courses

Information Age Publishing INC, Charlotte NC, 2016, pp. 282, \$ 45.99

Recensione di Alun Phillips

---



*Evaluating Second Language Courses* is a comprehensive overview of course evaluation techniques. It is aimed at practising language teachers and course developers and aims to encourage them to evaluate the effectiveness of their courses in a systematic and productive way.

The authors look in detail at how course evaluation can be useful for teachers rather than something threatening, especially when this is externally imposed by an institution. They clarify the difference between evaluation and simple research because both use similar data collection instruments but course eval-

uation involves a wider range of stakeholders, including students, and should result in concrete policy actions or changes. Key evaluation-based questions facing a teacher are posed, such as *Why am I really doing the evaluation? What kind of data do I need to collect? Quantitative or qualitative or a mixture of these two? How will the data be used and by whom?*

The book describes existing language course evaluation models but teachers will need to do further reading on these as the descriptions are short. More space is given to the SOAC (Stakeholders, Outcomes, Assessment, Curriculum) model which has been created by one of the authors and combines elements from other evaluation models and this combination runs throughout the remaining chapters. “Stakeholders” is used in the widest possible meaning i.e. anyone with any involvement or interest in the course. Outcomes are key to evaluation and the term is used by the authors to refer to course goals and objectives, and their

use as the basis of subsequent syllabus design. There is discussion of possible issues such as unexpected outcomes or outcomes that are impossible to measure, as well as the need to validate the outcomes with the various stakeholders.

Needs analysis is well explored in the book and it looks at target needs in terms of subjective and objective criteria; for example what students want to learn may differ from what appear to be the objective needs of their situation. The authors state that all needs analyses need to have clarity of purpose and clear evaluation questions (EQ's), i.e. what you would like to know from the evaluation as well as the data collection instruments to be used. The book also looks at how (and if) needs that have been identified can be transformed into workable course outcomes.

The authors go on to establish a link between course curriculum and outcomes using the concept of "course logic", something they state is rarely done in foreign or second language education (p. 71). This basically means evaluating whether the programme, materials, resources and hours available can help learners reach the desired outcomes. They support this with tables showing examples of course logic and underline the need for this logic to be properly validated, for example through multiple data sources.

One chapter looks at formative evaluation, i.e. evaluating a course in progress and looking at ways of improving it. The idea is that a teacher can understand which parts of the course are working and which are not, with a view to taking a series of decision points for the rest of the course. The authors suggest referring to the course logic described above and formulating some evaluation questions on what may be emerging critical areas. To achieve this, they discuss how to conduct interviews with stakeholders, plan classroom observations and the need to keep a running memo of reactions or emerging themes. There is again emphasis on well-directed evaluation questions and the need to be selective in what is evaluated, as well as making effective use of the data once it has been collected.

As part of the SOAC model, the authors discuss the link between the curriculum and assessment methods, for example tests and quizzes during and at the end of the course. They state the need for any form of assessment to be compatible with the course outcomes and logic and stress the importance of instrument validation i.e. to look at whether tests work well or whether they contain items that cause problems for students and need re-writing. The chapter also focuses on construct validation, i.e. ensuring teachers are testing what they propose to test and content validation which is whether the test or quiz actually tests what was done in the

classroom. There is an interesting section on evaluating test washback, in other words how the existence of a particular test may positively or negatively affect the teaching and learning that precedes it.

The final chapters deal with assessing the evaluation instruments used, including piloting and the triangulating of data and the key distinction between summative evaluation and formative evaluation. There are a number of tables outlining possible procedures for summative evaluation and how to use the information gathered to create “decision points” for future courses.

The book ends by providing resources to teachers who wish to follow up on evaluation, based on the premise that «course evaluations can often end up on a pile of good intentions that are not realized» (p. 211). They proceed with a table of focus questions to help teachers evaluate publications on evaluation.

The book is very thorough and there is extensive referencing to key works on evaluation, both language-based and not. The authors make the valid statement that thorough evaluation is often not carried out in language courses and try to address this question by encouraging teachers and course providers to have a systematic framework to enable them to do such evaluation and the book’s strength undoubtedly lies in its 360 degree approach to evaluation, including a consideration of potentially diverse stakeholders.

There are, however, arguably too many tables and open questions in the text and it finishes rather weakly by evaluating evaluation books rather than encouraging teachers to get out there and actually evaluate effectively. An inexperienced teacher may find the book hard going as some of the concepts are not simple and it occasionally brings in some key statistical evaluation-based models with the frustrating note that there is no space to fully describe these.

Overall though, the book is commendable in its teacher-focused practical nature and offers lots of possible ways into evaluation for experienced practitioners and course designers.

## Indice

Chapter 1 — What is Course Evaluation

Chapter 2 — Models of Second Language Evaluation

Chapter 3 — Stakeholders and Outcomes, the World, and Outcomes Validation



- Chapter 4 — The World, Stakeholders and Needs Analysis
- Chapter 5 — Curriculum and Outcomes, and Course Logic
- Chapter 6 — Curriculum and Stakeholders, and Formative Evaluation
- Chapter 7 — Test and Quizzes
- Chapter 8 — Classroom Observations, Interviews and Questionnaires
- Chapter 9 — Outcomes and Assessment and Summative Evaluation
- Chapter 10 — Reading and assessing Evaluation Publications



### Scheda autori

**Dale Griffie** is assistant professor of Applied Linguistics at Texas Tech University and is the author of *Songs in Action* (1995) and co-author of *Classroom Teachers and Classroom Research* (1997).

**Greta Gorsuch** is an audiobook narrator and an applied linguist. She is co-author of *English Communication for International Teaching Assistants* (2010) and the editor of *Talking Matters: Research on Talk and Communication of International Teaching Assistants* (2015).

Rossella D'Ugo e Ira Vannini

## La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare

FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 158, € 19

Recensione di Leila Sontinger



Nel mio percorso lavorativo come insegnante nella scuola dell'infanzia, mi sono spesso imbattuta in pensieri e riflessioni sul significato della mia professionalità e nel desiderio di darne dei contorni precisi. In questo senso ho notato come da sempre la letteratura e gli studi disponibili su questo aspetto si concentrassero prevalentemente su quella fascia di docenti che operano nella cosiddetta scuola dell'obbligo, lasciando quasi in secondo piano la ricerca di definizione di un profilo degli insegnanti impegnati con bambini nella fascia 3–6.

Il libro in questione non soltanto incontra questa aspettativa, ma cerca di rispondere in modo puntuale anche all'interrogativo che ne sta alla base, cioè quale possa essere lo strumento di lavoro attraverso cui monitorare efficacemente il nostro intervento sui bambini.

Il volume è il risultato di una ricerca, frutto di una collaborazione tra il dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e il coordinamento pedagogico dello stesso comune, durata diversi mesi e che ha visto coinvolte inizialmente alcune scuole dell'infanzia bolognesi, da sempre eccellenza in questo ambito, per poi estendersi ad altre realtà nazionali.

Dalla ricerca nasce la Scala PraDISI, Prassi Didattiche dell'insegnante della Scuola dell'infanzia, che si propone come strumento di osservazione e valutazione delle prassi educative dell'insegnante della scuola d'infanzia, andando in questo modo anche a colmare «quella grave insufficienza epistemologica per cui si giudica l'adeguatezza di un comportamento

professionale rispetto a un dato modello, ma il modello stesso non viene mai messo in discussione» (p. 17). È importante tenere presente che il PraDISI, nelle intenzioni delle due ricercatrici, Rossella D'Ugo e Ira Vannini, nasce come uno strumento non rigido né statico ma migliorativo di quei comportamenti quotidianamente messi in atto dall'insegnante: solo attraverso una auto-riflessione e una auto-consapevolezza del proprio operato, infatti, è possibile porre le basi per poter migliorare la prassi didattica nel contesto lavorativo di riferimento. Il volume, proprio in ragione di questo, è maggiormente apprezzabile dagli addetti ai lavori del settore scuola dell'infanzia, per terminologia e riferimenti a contesti e situazioni legati esclusivamente a questa realtà educativa.

Un aspetto particolarmente interessante, facilmente circoscrivibile ed estrapolabile dall'intera ricerca che qui viene presentata, è la parte del volume dedicata alla tecnica della osservazione: la raccolta, cioè, di tutte le informazioni utili per la riflessione da condividere, poi, con il team di docenti, in una prospettiva di riprogettazione degli interventi educativi. È il quarto capitolo che ci introduce alla riflessione teorica sull'importanza dell'osservazione, ritenuto elemento imprescindibile e paradigma metodologico di riferimento nel processo di analisi di una data realtà educativa, elemento messo storicamente in primo piano grazie alla corrente del cognitivismo. Nel caso specifico, le due ricercatrici hanno fatto uso di un particolare tipo di osservazione, quella sistematica, all'interno di un tipo di ricerca quantitativa, che non prevede la presenza del ricercatore sul campo. Dai dati empirici poi rilevati tramite osservazione sistematica e puntuale, verranno desunti gli assiomi di riferimento che conducono l'insegnante verso una corretta auto-riflessione e validazione dei propri interventi.

L'insegnante, a questo punto, ancorato a un solido riferimento teorico, si può addentrare concretamente nell'esercizio di ciò che sta alla base di un corretto procedimento di valutazione formativa, attraverso una serie di quesiti di tipo operativo: quali sono gli aspetti che devo osservare nei bambini e in riferimento a che cosa? Riesco a pormi come garante delle due strategie didattiche di personalizzazione, che sono alla base di interventi che promuovono uguaglianza di opportunità, e di individualizzazione, che promuovono, invece, valorizzazione delle singole individualità? O ancora... quali sono i punti di criticità e di forza nei processi di apprendimento dei bambini e in quelli di insegnamento che io stessa metto in atto?

La risposta a queste e altre domande, che nel libro vengono esplicitate anche attraverso una serie di punti riassuntivi raccolti in forma di schede,

non esauriscono la complessità del PraDISI. La scala, infatti, ha previsto lunghi tempi di formulazione, includendo anche passaggi di condivisione *collegiale e democratica* fra docenti e confronti in funzione del rafforzamento del gruppo insegnanti. Questa e ulteriori fasi vengono ben esplicitate nel quinto capitolo che offre una sintesi dei tempi della ricerca, degli strumenti tecnici di supporto per ciascuna fase, dei vari soggetti coinvolti e, non da ultimo, uno spunto di interessante declinazione rispetto al tema della riflessione e restituzione dei dati raccolti.

La lettura del sesto capitolo, infine, ci introduce all'uso di uno strumento digitale che si colloca a coronamento dell'intero procedimento preso in esame, un *software*, chiamato EASY PRADISI: esso si propone come una guida alla raccolta puntuale di osservazioni e informazioni, in ausilio a coloro che sono primariamente coinvolti nel processo educativo, non solo insegnanti ma anche coordinatori pedagogici e dirigenti, che intendono avere un valido supporto per sostenere al meglio la riflessione, il confronto e l'eventuale riprogettazione degli interventi.

In generale il volume presenta il suo punto di forza nella capacità di trasmettere con la medesima efficacia spunti di riflessione ma anche concrete proposte operative. In questo senso il libro si pone quasi come una sorta di archetipo letterario nel panorama ancora in embrione di una vera e propria cultura della valutazione all'interno delle scuole dell'infanzia. È importante tenere presente che, se si intende coltivare, attraverso una prassi e un'abitudine quotidiana, un procedimento di significazione delle proprie azioni, questo non è da intendersi come un procedimento immediato. La lettura del libro, in questo senso, offrirà ai suoi lettori proprio la possibilità di cimentarsi in un approccio concreto a una metodologia della valutazione, anche attraverso l'ausilio di una serie di schede di riferimento, trasferibili nel proprio contesto educativo, proponendo spunti per nuovi approfondimenti e confronti che possano consolidare tali pratiche. La lettura completa rivelerà, altresì, come l'approccio all'esercizio di questa pratica, non solo necessiti di precisi paradigmi di riferimento dal punto di vista teorico e metodologico, ma sia il risultato di un lavoro che prevede un impegno puntuale, condiviso e mantenuto costante per tutto il tempo che ci si è prefissati.

## Indice

### Introduzione al volume

1. Valutare la qualità della didattica nella scuola dell'infanzia: le ragioni dello strumento PraDISI



2. La qualità delle prassi didattiche secondo il PraDISI
3. Il PraDISI e le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012): valutare per progettare.
4. Il PraDISI: caratteristiche metrologiche e procedure osservative.
5. Per non concludere... il PraDISI per la formazione in servizio nella scuola dell'infanzia.
6. Easy PraDISI: uno strumento a supporto dell'elaborazione delle osservazioni.

Appendice

Riferimenti bibliografici



### Scheda autori

**Ira Vannini** è professore associato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione *G.M. Bertin* dell'Università di Bologna, insegna Pedagogia sperimentale e Teorie e metodi di progettazione e valutazione principalmente nei corsi di laurea per la formazione iniziale degli insegnanti.

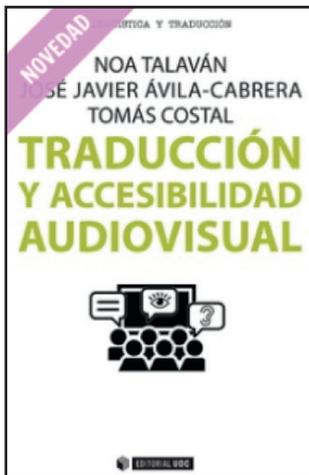
**Rossella D'Ugo** è dottore di ricerca in Pedagogia e attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Uomo dell'Università degli studi di Urbino *Carlo Bo*, dove insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale per il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Noa Talaván, José Javier Ávila–Cabrera, Tomás Costal

## Traducción y accesibilidad audiovisual

Editorial UOC, Barcelona, 2016, pagg. 192, € 22,00 cartaceo e ebook.

Recensione di Stefano Campa



L'enorme diffusione, negli ultimi anni, di materiali audiovisivi provenienti anche da mercati stranieri, ha stimolato un crescente interesse per la disciplina relativa alla traduzione audiovisiva. Le ricerche nel settore, collocato all'interno dei *Translation Studies*, si aggiungono alla necessità, ormai impellente, di dare maggiore visibilità alla questione dell'accessibilità ai mezzi di comunicazione, fattore, questo, che ha dato impulso alla redazione del presente contributo.

Il manuale è indirizzato a chi fosse interessato ad apprendere le nozioni base relative alla traduzione e accessibilità audiovisiva, agli estimatori del grande schermo, nonché a studiosi

e accademici che nutrano curiosità per questo settore interdisciplinare. Tuttavia, esso può rivestire un ruolo di indubbia utilità anche per quei docenti che volessero approfondire i temi trattati e appropriarsi di tecniche che possono trovare valide applicazioni nella progettazione di ambienti di apprendimento in chiave inclusiva e ricchi di codici comunicativi.

Il testo è suddiviso in quattro capitoli, ognuno intervallato da esercizi pratici di consolidamento e ampliamento. Nel capitolo I vengono definite le forme di accessibilità ai mezzi di comunicazione e vi si delineano gli aspetti storici della traduzione audiovisiva (norme, priorità, restrizioni, censura). Poiché vi si presentano le varie modalità di traduzione audiovisiva, come i sottotitoli, il doppiaggio e il *voice-over*, questo capitolo si rivela di particolare interesse per i docenti: l'utilizzo di tali forme di trasferimento linguistico e culturale, applicate all'apprendimento delle lingue straniere (già oggetto di numerosi studi da parte di ricercatori e

studiosi europei come per esempio Jorge Díaz Cintas, Laura Incalcaterra McLoughlin, Noa Talaván Zanón per citarne alcuni) può costituire una interessante applicazione di *learning by doing* finalizzato allo sviluppo delle abilità comunicative dei discenti (si veda a questo proposito il volume *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* di Noa T. Zanón, Octaedro, 2013). I capitoli successivi introducono e ampliano le tecniche di sottotitolazione e ne spiegano i processi, le convenzioni, le strategie di traduzione, includendo il trattamento del linguaggio offensivo, dei tabù e degli elementi cosiddetti culturospecifici (capitolo II), e delineano le fasi eminentemente pratiche e organizzative del doppiaggio dei prodotti audiovisivi, includendovi la terminologia e i processi relativi alle varie figure professionali implicate (capitolo III).

Il capitolo IV affronta la questione importante dell'accessibilità, ossia la facilità di fruizione dei mezzi audiovisivi da parte dei soggetti con disabilità sensoriali quali la cecità (totale o parziale) o la sordità: «El reto principal que el SpS (Subtitulado para Sordos, *N.d.R.*) ha tenido que afrontar desde su origen ha sido su reconocimiento como tal, ya que aún hoy muchas personas piensan que cualquier subtítulo es válido para hacer accesible un producto audiovisual a espectadores sordos o con problemas de audición» (p. 159)<sup>1</sup>. Poiché i sottotitoli per sordi si sono rivelati uno strumento molto efficace per l'apprendimento delle lingue — non solo in una prospettiva inclusiva, ma anche nei confronti dei soggetti normodotati — proprio la questione della adeguatezza della sottotitolazione può rivelarsi di rilievo in ambito pedagogico-didattico qualora si intendessero progettare percorsi educativi centrati sulla creazione di sottotitoli in lingua straniera.

Il proposito degli autori di *Traducción y accesibilidad audiovisual* è quello di contribuire ad ampliare la letteratura di queste due aree di studio, strettamente interrelate, fornendo una serie di contenuti di base atualizzati, necessari a comprenderle e accompagnati da attività pratiche (autovalutazione ed esercizi di consolidamento) che possano servire da rinforzo alle conoscenze acquisite. Il volume è redatto in uno stile ameno e di facile lettura, fungendo da stimolo a ulteriori indagini, aventi come oggetto l'accessibilità ai mezzi di comunicazione, cui solo i soggetti direttamente coinvolti si sono finora indirizzati e si conclude con un appello alle autorità affinché, nel terzo millennio, si impegnino a realizzare misure in favore dei disabili sensoriali i quali non dovrebbero incontrare barriere di sorta come utenti di prodotti audiovisivi.

<sup>1</sup> «La sfida principale che la sottotitolazione per sordi ha dovuto affrontare dalle sue origini è stato il suo riconoscimento come tale, visto che, ancora oggi, molte persone pensano che qualsiasi sottotitolo sia valido per rendere accessibile un prodotto audiovisivo a utenti sordi o con problemi uditivi» (traduzione nostra).

Il volume, in lingua spagnola, può essere compreso senza difficoltà anche da lettori non ispanofoni e la terminologia è chiara e facilmente comprensibile anche da non esperti. I docenti e i formatori che dovessero intraprenderne la lettura, si troveranno di fronte a nuove prospettive nell'ambito dell'apprendimento linguistico e dell'accessibilità audiovisiva. Le applicazioni pratiche che ne possono scaturire, inoltre, costituiscono oggetto di studio e sono foriere di nuovi scenari didattici, da approfondire e sfruttare appieno.

## Indice

### Capítulo I. Introducción a la traducción audiovisual

Modalidades de traducción audiovisual

Aspectos históricos de la traducción audiovisual

Retos del traductor audiovisual

Autoevaluación — Ejercicios de consolidación y ampliación — Bibliografía — Modelo de respuesta (autoevaluación).

### Capítulo II. La subtitulación

Tipos de subtítulos

Convenciones principales de la subtitulación

El proceso de subtitulación

Principales retos a los que se enfrenta el subtitulador

Autoevaluación — Ejercicios de consolidación y ampliación — Bibliografía — Modelo de respuesta (autoevaluación).

### Capítulo III. El doblaje

Definición

El doblaje como proceso y como profesión

El concepto de sincronía y los retos de la traducción para el doblaje

El doblaje y la convergencia de los medios digitales

Autoevaluación — Ejercicios de consolidación y ampliación — Bibliografía — Modelo de respuesta (autoevaluación).

### Capítulo IV: La accesibilidad en los medios

El subtitulado para sordos: definición e historia

Introducción a la audiodescripción para ciegos

Autoevaluación — Ejercicios de consolidación y ampliación — Bibliografía — Modelo de respuesta (autoevaluación).





### Scheda autori

**Noa Talaván** insegna alla Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con sede a Madrid. È esperta in traduzione audiovisiva, campo di studio in cui vanta un gran numero di pubblicazioni, sia in riviste che in libri specialistici.

**José Javier Ávila–Cabrera** è professore alla UNED; il suo campo di specializzazione è il trattamento del linguaggio offensivo e tabù nei sottotitoli, con diverse pubblicazioni nazionali e internazionali relative alla traduzione audiovisiva.

**Tomás Costal** è tutor alla UNED. Ha conseguito due master in traduzione audiovisiva e ha partecipato a vari corsi di specializzazione relativi allo stesso settore.



Le traduzioni



# Studio inclusivo delle religioni e delle visioni del mondo a scuola

## Signposts — Linee guida del Consiglio d'Europa<sup>1</sup>

Robert Jackson<sup>2</sup>

Traduzione di Annarita Cazzola e Luisanna Paggiaro

*Questo saggio delinea alcune delle questioni da prendere in considerazione nel momento in cui si intenda introdurre lo studio delle religioni e delle visioni del mondo non religiose nei programmi delle scuole pubbliche negli stati democratici occidentali. Vi si fa cenno al lavoro già effettuato su questo tema in seno al Consiglio d'Europa fin dal 2002, con particolare riferimento a un testo pubblicato dallo stesso Consiglio nel 2014: Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and non-religious World Views in Intercultural Education. Signposts si propone di facilitare decisori politici e professionisti nell'interpretare e applicare le idee contenute nella Raccomandazione del 2008 della Commissione dei Ministri in merito all'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose. In questo saggio vengono prese in considerazione varie questioni sollevate in Signposts. Nella parte conclusiva vengono riepilogate e discusse in modo critico le recenti politiche del Regno Unito e del Consiglio d'Europa, apparse a partire dalla pubblicazione di Signposts, che vedono lo studio delle religioni e delle convinzioni come strumento contro l'estremismo. Si richiama, inoltre, l'attenzione sui pericoli di certe politiche e sulle molteplici finalità che lo studio delle religioni e delle visioni del mondo non religiose deve fare proprie nell'offrire un programma educativo equilibrato.*

**PAROLE CHIAVE:** Consiglio d'Europa, educazione, estremismo, globalizzazione, interculturale, pluralizzazione, religioni, secolarizzazione, insegnamento, visioni del mondo.

*This article outlines some issues in incorporating the study of religions, together with non-religious world views, into the curricula of publicly funded schools in western democratic states. Attention is given to examples from work on this topic conducted within the Council of Europe since 2002, with a particular focus on Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and non-religious World Views in Intercultural Education, a text published by the Council of Europe in 2014. Signposts is designed to assist policy makers and practitioners in interpreting and applying ideas from the 2008 Recommendation from the Committee of Ministers dealing with education about religions and non-religious convictions. Various issues raised by the Signposts document are considered. Towards the end of the article, recent UK and Council of Europe policies which emphasise the study of religions and beliefs as a means to counter extremism, and which have appeared since the publication of Signposts, are summarised and discussed critically. Attention is drawn to the dangers of certain policies, and also to the plurality of aims which studies of religions and non-religious world views need to have in providing a balanced educational programme.*

**KEYWORDS:** Council of Europe, education, extremism, globalization, intercultural, pluralisation, religions, secularisation, teaching, world views.

<sup>1</sup> Il titolo originale del saggio è: *Inclusive study of religions and world views in schools: Signposts from the Council of Europe* (2016, Strasbourg: Printed at the Council of Europe, <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Other-ongoing-projects/Signposts>). Il termine *Signposts* può essere tradotto con “Segnali stradali” o “Indicazioni stradali”. L'immagine dei segnali stradali è molto suggestiva ma queste espressioni italiane ci sembrano meno convincenti del termine inglese. Per questo motivo si è preferito mantenerlo nella traduzione del titolo allo scopo di conservarne connotazioni e sinteticità.

<sup>2</sup> L'Autore dichiara che le opinioni espresse in questo articolo sono responsabilità dell'autore e non riflettono necessariamente la politica ufficiale del Consiglio d'Europa e che non sussistono conflitti di interessi. Questo articolo è parte della pubblicazione *Religious Diversity and Social Inclusion (Diversità religiosa e inclusione sociale)*, curata da Gary Bouma (Monash University, Australia).



## 1. Introduzione

I processi di secolarizzazione, pluralizzazione e globalizzazione hanno incoraggiato il dibattito su quale sia la funzione della religione nelle scuole pubbliche, portando a sviluppi e cambiamenti politici nei sistemi di istruzione di alcuni Paesi europei. Alcuni volumi pubblicati di recente sull'educazione religiosa nell'Europa occidentale (Rothgangel, Jackson & Jäggle, 2014), settentrionale (Rothgangel, Schlag & Jäggle, 2015) e centrale (Rothgangel, Schlag & Jäggle, 2015) illustrano quanto siano diversi i sistemi educativi e gli approcci all'educazione religiosa nelle varie parti d'Europa, ma tutti mostrano la crescente influenza della diversità religiosa sui distinti sistemi. Un'ulteriore spinta al cambiamento proviene anche dal dibattito sulla collocazione della religione nella sfera pubblica in seno alle democrazie (come in Habermas, 2006). Per esempio, la svolta nella politica del Consiglio d'Europa, che trova riscontro nei nuovi studi sul tema della religione nell'istruzione pubblica a partire dal 2002, è correlata a questo dibattito (Consiglio d'Europa, 2004, 2008a; Keast, 2007).

Una recente pubblicazione del Consiglio d'Europa, *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* (Jackson, 2014a: *Signposts: politiche e pratiche per l'insegnamento delle religioni e delle visioni del mondo non religiose nell'educazione interculturale*)<sup>3</sup>, prende atto di questi cambiamenti e considera le questioni dello sviluppo di politiche e di pratiche in questo campo come elementi imprescindibili della istruzione pubblica in tutta Europa. Per fare un esempio, in Inghilterra il processo di secolarizzazione trova riscontro nei mutati atteggiamenti dei giovani nelle scuole: una ricerca portata a termine negli anni Sessanta testimonia la percezione da parte di molti studenti della scuola secondaria di secondo grado di una limitata rilevanza degli studi biblici tradizionali per i loro interessi personali (Loukes, 1965) includendo a volte, tra le cause, una arbitraria forma di insegnamento religioso che toglie spazio all'opportunità di discutere criticamente (Cox, 1967).

La pluralizzazione attraverso la migrazione, specialmente a partire dagli anni Sessanta, ha portato molti educatori a cambiare il fulcro dello studio della religione nelle scuole pubbliche da una forma di insegnamento religioso di una singola fede a un approccio "non confessionale", inclusivo, multi-fede, che comprende lo studio delle religioni delle minoranze

<sup>3</sup> Disponibile in vari formati al link: <https://book.coe.int/eur/en/human-rights-educationintercultural-education/6101-signpostspolicy-and-practice-for-teaching-about-religionsandnon-religious-world-views-in-intercultural-education.html> in inglese, francese e spagnolo (consultazione del 06/09/2017) con ulteriori traduzioni a seguire nel 2016.

riconosciute in tempi relativamente recenti quali quelle di Indù, Sikh e Musulmani, come pure quelle cristiana ed ebraica.

La teoria e la metodologia derivanti dal nuovo ambito di Studi Religiosi — che hanno fatto ricorso alla fenomenologia della religione per offrire un approccio imparziale e obiettivo che riconoscesse la crescente laicità e la pluralità — hanno avuto grande rilevanza fin dai primi anni Settanta. Fonte essenziale nelle prime fasi del cambiamento sono stati la prospettiva globale di Ninian Smart (ad es. Smart, 1968, 1969) e il progetto sulla educazione religiosa da lui guidato all'Università di Lancaster (School Council, 1971). Tuttavia, la relazione tra la teoria e la metodologia di Smart e le politiche e le pratiche diffuse nelle scuole è complessa e difficile da determinare (Bråten, 2013). Ulteriori sviluppi “dal basso verso l’alto”, attestanti la natura sempre più multireligiosa e multiculturale della società inglese — come sperimentato da studenti e insegnanti — hanno anche giocato un ruolo importante nell’indurre un cambiamento nelle scuole (Cole, 1972). Per quanto riguarda le scuole pubbliche (distinte da alcune categorie di scuole con affiliazione religiosa sovvenzionate dallo stato), i cambiamenti che si sono manifestati “dal basso verso l’alto” durante gli anni Sessanta e Settanta furono introdotti nell’*Education Reform Act* del 1988 (Dinham & Jackson, 2012; Gates & Jackson, 2014).

## 2. Il Consiglio d’Europa

Mentre politici ed educatori di vari Stati hanno affrontato questioni simili all’interno dei loro contesti specifici, alcune istituzioni internazionali si sono sempre più interessate, a livello mondiale, delle questioni relative all’insegnamento e apprendimento delle religioni e delle visioni del mondo non religiose ritenendo questa attività educativa della scuola come fondamentale nelle società democratiche. Per esempio, l’Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione europea (OSCE) ha prodotto un documento denominato *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*<sup>4</sup> (Jackson, 2008; OSCE, 2007). Un’altra iniziativa è il programma *Alliance of Civilizations*<sup>5</sup> delle Nazioni Unite che incoraggia l’insegnamento delle religioni e delle convinzioni attraverso il proprio sito web *Education about Religions and Beliefs*<sup>6</sup>.

4 Principi guida di Toledo sull’insegnamento delle religioni e delle convinzioni nelle scuole statali.

5 Alleanza delle Civiltà.

6 Insegnamento delle religioni e delle convinzioni (traduzione nostra). Il link al sito è: <http://erb.unaoc.org> (consultazione del 06/09/2017).



L'attività del Consiglio d'Europa in questo campo è significativamente più ampia rispetto a quelle dell'OSCE e delle Nazioni Unite. Questa attività, tutt'ora in corso, si è svolta per un periodo molto più lungo rispetto al contributo dell'OSCE. Dal 2002, il Consiglio d'Europa si è occupato dell'insegnamento delle religioni nelle scuole statali in tutta Europa (e anche, dal 2008, delle convinzioni non religiose). L'idea iniziale di escludere lo studio delle religioni dall'istruzione pubblica, perché si pensava che la religione fosse pertinente alla sola sfera individuale, è stata rivista. Gli eventi dell'11 settembre 2001 negli Stati Uniti sono stati una spinta al cambiamento (Jackson, 2010).

Il Consiglio d'Europa fu istituito nel 1949, a poco più di un anno dalla pubblicazione della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*. Il Consiglio d'Europa, che ha sede a Strasburgo in Francia, mira a tutelare i diritti dell'uomo, la democrazia pluralista e lo stato di diritto, e a individuare soluzioni a problemi sociali come xenofobia e discriminazione contro le minoranze. Mira anche a promuovere lo sviluppo dell'identità culturale europea e la consapevolezza della diversità. In tal modo, appaiono chiare le intenzioni di sviluppare in Europa un impegno comune per il rispetto dei valori espressi nelle leggi sui diritti civili — come quello della dignità umana — e, allo stesso tempo, di rispettare e valorizzare le diversità culturali europee (compresa la diversità religiosa) e le tradizioni di ogni Stato membro. Sussiste un rapporto dinamico e creativo fra un approccio comune ai diritti umani e il riconoscimento della diversità in Europa.

Il Consiglio d'Europa integra la propria attività politica con vari progetti intrapresi sotto l'egida delle direzioni generali del Consiglio. Si attuano progetti educativi all'interno del *Directorate of Democratic Citizenship and Participation*<sup>7</sup>, che è parte del *Directorate General (DGII) of Democracy*<sup>8</sup>. L'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa è formata da esponenti dei parlamenti nazionali degli Stati membri che non facciano parte del Parlamento europeo. La Commissione dei ministri è formata dai ministri degli esteri di tutti i 47 Stati. Periodicamente la Commissione dei ministri invia raccomandazioni agli Stati membri basate su progetti del Consiglio d'Europa. Queste raccomandazioni non sono legalmente vincolanti per gli Stati membri, ma sono concepite come strumenti da utilizzarsi nello sviluppo delle politiche a livello nazionale.

L'impegno del Consiglio d'Europa in ambito scolastico si concentra sulle aree dell'educazione ai diritti umani, alla cittadinanza democratica e all'intercultura, aree che si sovrappongono e che vengono attraversate

7 Direzione di Cittadinanza Democratica e Partecipazione (traduzione nostra).

8 Direzione Generale di Democrazia (traduzione nostra).

da tematiche inerenti a lingua e storia — e ora — anche a religioni e convinzioni. Perciò, la ragione fondamentale per includere la religione nelle attività educative del Consiglio d'Europa fa riferimento ai diritti umani, alla cittadinanza e all'educazione interculturale. Tuttavia, gli obiettivi pertinenti allo sviluppo personale degli studenti e al valore intrinseco di una educazione ampiamente liberale non sono affatto ignorati. Va considerato il fatto che l'espressione "educazione religiosa" non è usata nei documenti del Consiglio europeo a causa della sua ambiguità. Può essere utilizzata per descrivere forme di iniziazione in quella che potrebbe essere chiamata *religious understanding*<sup>9</sup>, attraverso l'apprendimento e la pratica religiosa. Talvolta, per indicare tali processi sono usate le espressioni "insegnamento religioso" e "educazione religiosa". Comunque, l'espressione "educazione religiosa" spesso si riferisce alla promozione di una comprensione inclusiva, generale e pubblica della religione o delle religioni — ciò che potrebbe essere chiamato *understanding religion(s)*<sup>10</sup>. Espressioni come "educazione religiosa inclusiva" (Jackson, 2014b) o "educazione religiosa integrativa" (Alberts, 2007) sono utilizzati in questo senso. L'Accademia americana della religione usa l'espressione *religion education*<sup>11</sup> (diversa da *religious education*)<sup>12</sup> per riferirsi a una educazione inclusiva delle religioni (American Academy of Religion, 2010). Nei documenti del Consiglio d'Europa ricorrono espressioni come *religious dimension of intercultural dialogue*<sup>13</sup> oppure *dimension of religions... within intercultural education*<sup>14</sup> al fine di evitare ambiguità. Questo uso dei termini non comporta alcuna intenzione di ridurre la religione a cultura.

### 3. Verso la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2008

Nel 2002 il Consiglio d'Europa lanciò un grande progetto sullo studio delle religioni come parte integrante dell'educazione interculturale denominato *La sfida dell'educazione interculturale oggi: diversità religiosa e dialogo in Europa*. Il progetto generò numerose pubblicazioni, tra queste un libro basato sui documenti della conferenza tenutasi a Oslo (Consiglio d'Europa, 2004) e anche un libro di riferimento ampiamente diffuso nelle scuole europee



9 Comprensione religiosa (traduzione nostra).

10 Comprensione della/delle religione/religioni (traduzione nostra).

11 Educazione alle religioni (traduzione nostra).

12 Educazione religiosa (traduzione nostra).

13 La dimensione religiosa del dialogo interculturale (traduzione nostra).

14 La dimensione delle religioni... all'interno dell'educazione interculturale (traduzione nostra).

(Keast, 2007). Il progetto influenzò l'Anno del dialogo interculturale e il *Libro bianco sul dialogo interculturale* (Consiglio d'Europa, 2008b). Comunque, ciò che è più importante è che la Commissione dei ministri — ministri degli esteri di tutti i 47 Stati membri — concordò, nel 2008, una raccomandazione politica sulla portata delle religioni e delle convinzioni non religiose all'interno dell'educazione interculturale. La *Raccomandazione* (Consiglio d'Europa, 2008a), che circolò fra tutti gli Stati membri, fornisce una guida all'insegnamento delle religioni e delle “convinzioni non religiose” all'interno dell'educazione interculturale. Questa forma di insegnamento è logicamente distinta da forme di insegnamento religioso che mirano in modo specifico a educare bambini e giovani secondo una determinata tradizione religiosa. In ogni modo, la forma “aperta” di educazione interculturale suggerita nella *Raccomandazione* è, in linea di principio, complementare a molte forme di insegnamento basate sulla fede ma aperte all'esterno (Jackson, 2013, 2014b, 2015a). La *Raccomandazione* prende atto della diversità a livello locale, regionale e internazionale, e incoraggia i rapporti fra “locale” e “globale”, l'esplorazione di questioni riguardanti religione e identità, e lo sviluppo di rapporti positivi con genitori e comunità religiose, come pure con organizzazioni collegate a filosofie non religiose come l'umanesimo laico. L'intenzione è quella di avvicinare i giovani a una varietà di opinioni in un'atmosfera di reciproca tolleranza all'interno dello “spazio sicuro” dell'aula.

Per quanto riguarda la scelta dei contenuti di insegnamento, non si presuppone che ogni religione o posizione non religiosa debba essere affrontata in classe. La scelta di argomenti specifici deve essere rapportata al contesto. Ciò a cui bisogna tendere è lo sviluppo della capacità di comprendere una varietà di religioni e visioni del mondo, l'acquisizione di alcune informazioni ben selezionate, e il rafforzamento di abilità e atteggiamenti che facilitano il dialogo interculturale e interreligioso. Lo scopo è quello di fornire conoscenze ma anche di incoraggiare reciprocità, sensibilità ed empatia, e di combattere — contestualmente — pregiudizio, intolleranza, bigottismo e razzismo. Gli studenti sono chiamati a impegnarsi nel dialogo e nella discussione sotto la guida di insegnanti dotati di competenze specialistiche e abili nell'uso delle tecniche di facilitazione. Vengono raccomandati specifici metodi di insegnamento e apprendimento come, per esempio, gli approcci interpretativi (Jackson, 1997, 2004, 2009, 2011b, 2011c; Ipgrave, Jackson, & O'Grady, 2009; Miller, O'Grady, & McKenna, 2013) e dialogici (Ipgrave, 2013; Leganger-Krogstad, 2011), che sono “aperti”, “inclusivi” e “imparziali”, e che mostrano apprezzamento per le varie origini dei partecipanti. La *Raccomandazione* prende atto che

la realizzazione di tali approcci implica una formazione all'insegnamento di qualità (sia a livello iniziale, sia in servizio), risorse di qualità e continua ricerca e valutazione.

Chiariti gli obiettivi, nella *Raccomandazione* si manifesta interesse nei confronti dei sistemi e delle pratiche educative già in atto negli Stati membri, e si richiama l'attenzione sulla rilevanza di *best practices* già esistenti nei rispettivi Stati membri. La *Raccomandazione* si presenta, dunque, come un testo per la discussione adattabile ai diversi contesti e non già come un quadro rigido. Tra le variabili, dovrà essere tenuta «in dovuta considerazione l'età e la maturità degli allievi cui ci si rivolge».

#### 4. Lo sviluppo di *Signposts*

Al fine di allargare la discussione e favorire l'azione negli Stati membri in merito alla *Raccomandazione*, il Consiglio d'Europa e il Centro europeo Wergeland hanno dato vita, nel 2010, a una commissione mista avente lo scopo di studiare le modalità per aiutare decisori politici e professionisti dell'educazione operanti negli Stati membri a discutere e applicare idee nel loro contesto nazionale. La commissione comprendeva esperti di educazione religiosa e di insegnamento della religione all'interno di un'educazione interculturale provenienti da diversi Paesi europei. Questi esperti non hanno rappresentato specifici Stati, ma hanno offerto una varietà di *expertise* che poteva essere messa in comune. La commissione ha progettato un questionario e lo ha distribuito ai membri del Comitato per l'educazione del Consiglio d'Europa, facenti riferimento a ciascuno dei 47 Stati membri, chiedendo agli intervistati di identificare le difficoltà che avrebbero incontrato nell'applicare la *Raccomandazione* del Consiglio d'Europa nei loro specifici contesti nazionali.

L'analisi delle risposte al questionario ha evidenziato vari problemi comuni a molti Stati membri inclusi i seguenti:

- ambiguità e mancanza di chiarezza nella terminologia associata all'insegnamento di religioni e convinzioni;
- necessità di cogliere gli elementi fondanti della “competenza” necessaria per la comprensione delle religioni;
- come rendere l'aula uno “spazio sicuro” per la discussione e il dialogo fra gli studenti;
- come aiutare gli studenti ad analizzare la rappresentazione delle religioni nei mezzi di informazione;



- come integrare lo studio delle convinzioni non religiose e delle visioni del mondo con lo studio delle religioni;
- come affrontare nelle scuole e nelle classi la questione dei diritti umani in rapporto a religioni e convinzioni;
- come mettere in contatto scuole, comunità e organizzazioni più ampie, al fine di accrescere la conoscenza e la comprensione degli studenti nei confronti di religioni e filosofie non religiose, come per esempio l'umanismo laico.

Dopo ampia discussione in seno alla commissione mista, e dopo aver ascoltato le esperienze dei colleghi di Francia, Québec, Norvegia e Federazione russa, si è deciso di produrre un libro — rivolto principalmente a decisori politici e professionisti — che avrebbe esaminato aspetti della *Raccomandazione* relativi alle questioni sopraindicate sollevate dagli intervistati tramite il questionario. A me, come autore, è stato dato, da parte della commissione, il compito di scrivere questo libro, con la consegna di tener conto delle delibere della commissione, di attingere dalle principali ricerche europee e da altre di profilo internazionale, e di fornire esempi concreti di esperienze realizzate nei diversi sistemi educativi attinenti ad alcune delle questioni messe a fuoco attraverso il questionario (Jackson, 2014a).



## 5. Uso della ricerca REDCo

Diversi rapporti di ricerca del progetto *Religion, Education, Dialogue and Conflict* (REDCo), sponsorizzato dalla Commissione Europea, si sono rivelati preziosi nell'illustrare temi quali la facilitazione del dialogo civile in aula, la trasformazione delle aule in "spazi sicuri" per il dialogo, e l'aiuto ai giovani nella analisi delle rappresentazioni mediatiche delle religioni (ad esempio, Knauth, Jozsa, Bertram–Troost, & Ipgrave, 2008; ter Avest, Jozsa, Knauth, Rosón, & Skeie, 2009; Valk, Bertram–Troost, Frederici, & Béraud, 2009).

Per quanto riguarda il mettere in relazione preoccupazioni personali e questioni sociali, la ricerca REDCo, attuata con adolescenti di 14–16 anni in otto paesi europei (Inghilterra, Estonia, Francia, Germania, Paesi Bassi, Norvegia, Federazione russa e Spagna), ha dimostrato che i giovani sostengono l'educazione alla diversità religiosa. La ricerca dimostra che lo studio della diversità religiosa non contrasta con le scelte religiose personali degli studenti, ma può aiutare a sviluppare una cultura della condivisione. La maggioranza dei giovani di 14–16 anni intervistati ha chiesto di

avere più opportunità per conoscere le reciproche religioni e conoscerle dalle reciproche prospettive religiose nello “spazio sicuro” dell’aula, insieme a insegnanti che forniscano conoscenze e comprensione e che facilitino il dialogo in maniera efficace (Jackson, 2012; Knauth *et al.*, 2008; ter Avest *et al.*, 2009; Valk *et al.*, 2009). In tal modo lo studio delle religioni può offrire il proprio contributo a settori più ampi come l’educazione interculturale e l’educazione alla cittadinanza democratica, e può partecipare alla crescita personale degli studenti e alla loro alfabetizzazione religiosa. La ricerca europea REDCo indica che i giovani vogliono occasioni d’incontro per imparare e parlare di religione a scuola. Essi considerano la classe (e non già la famiglia o il gruppo di pari) come l’unico possibile “luogo sicuro” dove ciò possa accadere e apprezzano i bravi insegnanti che riescono a fornire informazioni accurate e a guidare discussioni contrassegnate da punti di vista significativamente diversi. Come ha sostenuto un critico, certamente non esiste un assunto generale secondo il quale «tutte le religioni sono ugualmente vere» (Gearon, 2013), ma c’è l’impegno a esplorare il principio, democratico e che si riconduce ai diritti umani, della libertà di religione o convinzione all’interno della società.

Per quanto riguarda la questione della classe come luogo sicuro per il dialogo, la ricerca REDCo ha affrontato direttamente questioni di possibile conflitto considerandole componenti di tali discussioni. Ad esempio, Fedor Kozyrev, che lavora in scuole a San Pietroburgo, ha analizzato la videoregistrazione di temi trattati in classe relativi a religione e conflitto. Egli sottolinea l’importanza della flessibilità dell’insegnante nell’affrontare argomenti conflittuali attraverso il dialogo, evidenziando l’importanza del rapporto positivo, consolidato nel tempo, fra insegnante e studenti (Kozyrev, 2009, p. 215). La ricerca di Marie von der Lippe in scuole norvegesi mostra come il conflitto possa essere generato da alcune rappresentazioni mediatiche di materiale religioso, e suggerisce modi per affrontarlo in classe (von der Lippe, 2009, 2010). Sulla base di ricerche condotte in scuole di Amburgo, Thorsten Knauth dimostra quanto sia importante che l’insegnante sia consapevole delle dinamiche relazionali in classe fra studenti musulmani tradizionalisti e studenti musulmani più liberali influenzati da valori e atteggiamenti provenienti dalla diffusa cultura giovanile. Knauth illustra come tali conflitti possano essere affrontati e dimostra come un dialogo ben guidato in classe abbia potuto fornire una opportunità agli allievi per verificare o per mettere in dubbio le loro idee (Knauth, 2009). Questi esempi indicano che è possibile predisporre uno “spazio sicuro” per il confronto democratico in cui si possono discutere questioni e trovano spazio l’espressione e l’accettazione della differenza. Nel ripor-

tare i risultati della sua ricerca sull'interazione in classe in Estonia, Olga Schihalejev osserva: «Se lo studente avverte che l'ambiente è sicuro e che si è instaurato un clima di fiducia, può anche azzardarsi a entrare in conflitto o di parlare di questioni delicate piuttosto che evitarle o utilizzare modi non controllati per affrontarle» (Schihalejev, 2010, p. 177). L'intera ricerca dimostra che è possibile condurre in classe, in modo efficace, un dialogo moderato e civile su argomenti concernenti la religione, comprese le questioni conflittuali. Condizione necessaria è che gli insegnanti siano capaci di facilitare il dialogo e abbiano conoscenza della materia.

In aggiunta agli studi REDCo, altra ricerca europea, cui abbiamo fatto riferimento nella stesura di *Signposts*, illustra diverse tematiche, fornendo esempi su come le scuole possano costruire legami educativi con comunità religiose e non, inclusa l'organizzazione di visite a edifici religiosi. Altri esempi riguardano il ruolo che membri di gruppi di religione e di convinzione diverse possono assumere all'interno della scuola quando sono invitati a parlare, in modo adeguato, delle loro comunità. In questi casi il ruolo del relatore è quello di informare (spesso attraverso storie personali) e non di fare proselitismo. In questi ulteriori materiali, frutto della ricerca condotta in Europa, viene discusso l'utilizzo dell'intervento di visitatori provenienti da varie comunità in qualità di relatori nelle scuole e vi si indica anche un esempio di collaborazione fra scuole secondarie e primarie, in cui gli studenti delle scuole secondarie, che sono più grandi, vengono preparati per dare informazioni sulla loro fede o visione del mondo agli studenti più giovani. Viene anche fornito un resoconto sull'uso di metodi etnografici da parte degli studenti durante le visite esterne al fine di migliorare la comprensione del "linguaggio religioso, dei simboli e delle esperienze altrui". Viene anche osservato che gli stessi visitatori hanno apprezzato i benefici delle visite alle scuole sia personalmente, sia per le loro comunità. Una ricerca in Svezia e nel Regno Unito riporta le reazioni positive di studenti della scuola secondaria nei confronti della loro esperienza di incontro con visitatori esterni su argomenti religiosi o etici, come anche nei confronti delle loro visite a luoghi di culto o luoghi in qualche modo connessi con l'etica in ambito sociale.



## 6. *Signposts* come strumento di discussione

*Signposts* non è un progetto concluso ma piuttosto un documento di discussione elaborato per aiutare i professionisti dell'educazione e i decisori politici degli Stati membri (o anche di altri Paesi) nel loro riflettere e agire in

rapporto al proprio contesto storico e culturale. Il documento riguarda la crescente “alfabetizzazione religiosa” per l’intera popolazione — la sempre maggiore tolleranza e l’apertura verso la possibilità di mostrare rispetto nei confronti di idee e valori altrui. Comunque, anche l’espressione “alfabetizzazione religiosa” è usata in modi diversi. La visione del Consiglio d’Europa implica una comprensione generale del linguaggio e della pratica religiosa, aperta a tutti, che può risultare dall’insegnamento delle religioni (si veda anche American Academy of Religion, 2010; Moore, 2007). L’espressione “alfabetizzazione religiosa” è talvolta usata in modo decisamente diverso, per significare lo sviluppo nell’uso del linguaggio religioso da parte di un membro di una determinata religione (Felderhof, 2012). *Signposts* invita a utilizzare la terminologia in modo attento e preciso e raccomanda l’inclusione di glossari nelle varie documentazioni così che si possa garantire una comprensione chiara e condivisa dei termini tecnici.

*Signposts* prende atto delle diversità che sussistono all’interno di una stessa religione e sostiene l’importanza di venirne a conoscenza e di acquisire la percezione delle religioni come fenomeni distinti. *Signposts* si propone di aiutare gli allievi a capire le religioni, ma è consapevole che questa comprensione deve essere sviluppata in contesti educativi molto diversi. È chiaro che per raggiungere i traguardi indicati in *Signposts* sono necessari insegnanti specializzati che potrebbero anche essere di aiuto ad altri insegnanti durante la loro formazione o sviluppo professionale. Qui di seguito si prendono in considerazione alcune delle questioni affrontate in *Signposts*.

## 7. Rappresentazione della pluralità religiosa e culturale

*Signposts* sostiene l’idea che rappresentare le religioni come sistemi di convinzioni interamente omogenei produce descrizioni semplificate e stereotipate che spesso non corrispondono all’esperienza dei credenti e dei praticanti (ad esempio, Flood, 1999; Jackson, 1997). Vi si prende atto del fatto che le religioni sono diverse al loro interno e che possono essere rappresentate in modo organico, per esempio, in termini di rapporto fra individui, gruppi particolari e tradizioni religiose più ampie. Si prende atto anche del fatto che studiare gli individui in relazione ai vari gruppi ai quali essi fanno riferimento, può migliorare la comprensione di una particolare religione. Nello stesso tempo, i concetti chiave di una particolare religione possono essere esemplificati e fatti percepire come vivi attraverso la considerazione di determinati esempi di fede e pratica religiosa. Questo non



significa che, in alcuni contesti, le religioni non possano essere pensate come entità organiche nel loro complesso. Considerare l'interazione fra individui, gruppi e tradizioni più ampie, fa apparire evidente quanto sia arduo rappresentare le religioni e renderle vive, e dimostra anche come gli individui si rapportino e si sentano a proprio agio con determinati gruppi e religioni.

Questo approccio può anche aiutare studenti e insegnanti a capire perché una religione, così come viene praticata, per esempio, da uno studente in una classe, potrebbe essere molto diversa dalla sua generica rappresentazione in un libro scolastico. Tale approccio può alleviare la preoccupazione di alcuni studenti religiosi — come viene indicato in diversi studi di ricerca qualitativa — che temono che la loro religione venga travisata da alcune fonti e da alcuni insegnanti (Moulin, 2011).

*Signposts* riconosce che ci sono questioni terminologiche e fornisce idee per affrontarle. Riguardo alle questioni relative alla pluralità culturale, c'è stato un ampio dibattito sui termini “multiculturale” e “interculturale”. Alcuni scritti in ambito religioso ed educativo hanno elaborato formulazioni sofisticate della teoria multiculturale, attingendo da ricerche empiriche che riguardano l'interazione di ciò che Gerd Baumann chiama “discorso dominante” e “discorso demotico” (Baumann, 1999). Il “discorso dominante” presume l'esistenza di culture distinte e separate, che esistono fianco a fianco, spesso percepite come sistemi chiusi, con una concezione fissa di etnicità. Il “discorso demotico”, invece, riconosce la “diversità interna” delle culture (talvolta dando vita a conflitti), la realtà e il significato della fusione culturale, la formazione di nuova cultura, le differenze intergenerazionali e l'emergere di nuovi fondamentalismi (Jackson, 2004). La ricerca empirica di Baumann ha individuato entrambe le forme in diversi contesti.

Tuttavia, il rifiuto del multiculturalismo a causa della sua identificazione con il solo “discorso dominante” è stato un atteggiamento diffuso tra i politici europei (ad esempio, Cameron, 2011; con replica di Jackson, 2011a). Questa idea di multiculturalismo, con la sua enfasi sulle culture come entità distinte, fa sì che le “altre culture” siano percepite come rivali della cultura nazionale. Questa rappresentazione unilaterale ha causato usi dispregiativi del termine “multiculturale” e l'eliminazione della parola in alcuni documenti ufficiali, come il rapporto finale della Commissione britannica sull'integrazione e coesione (Commission on Integration and Cohesion, 2007, p. 13). Il Consiglio d'Europa preferisce usare il termine “interculturale”, con le sue connotazioni di interazione culturale e dialogo (per es. Barrett, 2013), e considera l'insegnamento delle religioni e del-

le convinzioni non religiose come elemento integrante dell'educazione interculturale (Council of Europe, 2008a; Jackson, 2014a). Alcuni autori preferiscono usare il termine “diversità” piuttosto che multiculturalismo. Per esempio, Steven Vertovec nel suo lavoro sulla “super-diversità” analizza la complessità e il carattere mutevole della diversità culturale e religiosa alla luce di fattori globali, regionali e locali e dei loro rapporti nel tempo (Vertovec, 2006). Questo, naturalmente, comprende l'emergenza del cosiddetto Islam “radicalizzato” in vari contesti europei.

## 8. Religioni, o religioni e convinzioni non religiose?



Rispetto alla “pluralizzazione”, c'è chi sostiene che nella scuola inclusiva una delle materie scolastiche debba, o viceversa non debba, considerare filosofie non religiose alla stregua delle religioni. Questa idea fu assunta dal Consiglio d'Europa nella sua *Raccomandazione* del 2008 (Jackson, 2014a, pp. 67–75), e dall'Organizzazione per la sicurezza e cooperazione in Europa nei suoi *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE, 2007). In entrambi i casi, l'argomentazione a sostegno della estensione del concetto di “insegnamento inclusivo delle religioni” fa riferimento al principio dei diritti umani di libertà di religione e convinzione (il termine “convinzione” include le convinzioni non religiose). *Signposts* riconosce l'importanza del dibattito su questo argomento fra gli Stati membri. Nel chiarire i termini della discussione, il documento distingue fra visioni del mondo organizzate, come religioni e umanismo laico, e personali visioni del mondo dei singoli individui. La ricerca dimostra che le visioni personali sono spesso non convenzionali (per es. Wallis, 2014). Le visioni del mondo personali potrebbero rispecchiare religioni particolari o l'umanismo laico, ma sono spesso più eclettiche, in quanto combinano elementi da più religioni (per es. Buddismo e Ebraismo), o caratteristiche di una o più religioni e dell'umanismo (per es. mettendo insieme un atteggiamento ateistico ed elementi dell'etica e della spiritualità cristiana, Jackson 2014a, pp. 67–75). Alcuni sostengono che la scuola dovrebbe fornire occasioni per l'esplorazione di visioni del mondo sia personali che organizzate.

*Signposts* affronta anche altre tematiche, come le questioni legate ai diritti umani e, attraverso l'analisi delle rappresentazioni mediatiche delle religioni, invita i lettori a promuovere il confronto e l'azione sulle politiche e sulle pratiche nei propri contesti.



## 9. Educazione ed estremismo: un clima che cambia

Come rilevato in precedenza, gli avvenimenti dell'11 settembre 2001 negli Stati Uniti hanno sollecitato il Consiglio d'Europa a includere lo studio delle religioni (e più tardi delle religioni e delle convinzioni non religiose) nell'educazione interculturale, ma non hanno fornito la motivazione complessiva per gli sviluppi in materia. Tuttavia, da qualche tempo il clima sta cambiando in molte democrazie europee e la "radicalizzazione" e gli atti estremi di una piccola minoranza di persone — tra cui alcuni giovani spesso nati e cresciuti in quei paesi — rappresentano, al momento, una questione politica fondamentale. Si tratta di individui che sono stati preparati a commettere atti di estrema violenza sulla base di opinioni politiche di estrema destra, come nel caso Breivik in Norvegia (Anker & von der Lippe, 2015), o minoranze di giovani musulmani pronti ad assumere una posizione estremista, favorendo o commettendo atti di violenza nel loro paese, o lasciando la patria per unirsi a un gruppo estremista in un altro paese, ad esempio in Siria. Le terribili atrocità commesse a Parigi il 13 novembre 2015 sono un vivido esempio di tale estremismo. Pertanto, l'attenzione politica nei confronti dell'educazione, specialmente l'educazione che riguarda le religioni, tende a concentrarsi in modo più immediato sul contrasto all'estremismo piuttosto che su obiettivi di più ampio respiro.



## 10. Esempio 1: Legislazione e politica del governo britannico

Per fare un esempio, nel Regno Unito, l'attività estremista ha portato alla strategia cosiddetta "Prevent"<sup>15</sup>, che era stata avviata sotto il governo laburista, ed è stata poi rinnovata dal governo di coalizione nel 2011 come parte della propria strategia globale antiterrorismo (CONTEST), e continua come parte integrante dell'attuale politica del governo conservatore. La strategia "Prevent" si propone di 1) reagire alla sfida ideologica del terrorismo e alla minaccia da parte di chi lo promuove; 2) fare il possibile perché le persone non vengano attratte dal terrorismo ma ricevano, piuttosto, adeguato consiglio e supporto quando necessari; 3) collaborare con settori e istituzioni laddove esistano rischi di radicalizzazione che devono essere affrontati.

Per quanto concerne l'educazione, il Dipartimento per l'Educazione ha pubblicato nel 2014 una raccomandazione non vincolante sulla annosa

<sup>15</sup> Preventire. Il documento è reperibile qui: <https://www.gov.uk/government/publications/prevent-strategy-2011> (consultazione del 06/09/2017).

questione dello sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale (SMSC) degli individui a scuola (Governo del Regno Unito, 2014). Questa raccomandazione non vincolante introduce il concetto di “valori britannici”, così come espresso nella strategia “Prevent” del 2011: «Le scuole dovrebbero promuovere i fondamentali valori britannici di democrazia, stato di diritto, libertà individuale, e rispetto e tolleranza reciproci tra persone di fedi e convinzioni diverse».

Nel 2015 è stata introdotta una nuova legislazione tramite il *Counter-Terrorism and Security Act*<sup>16</sup> (2015). L'introduzione alla parte 5 di questa legge conferisce alla strategia “Prevent” status giuridico nelle scuole e nei *colleges* in Inghilterra e Galles, che sono ora obbligati per legge “a tenere debitamente conto” della necessità di impedire che le persone vengano attratte dal terrorismo. Una raccomandazione non vincolante rivolta alle scuole e pubblicata dal Dipartimento per l'Educazione nel luglio del 2015 (Governo del Regno Unito, 2015), spiega i requisiti anti-estremismo relativamente a scuola primaria e secondaria, pubblica e privata, e include avvertenze contro “l'estremismo non violento”, oltre alla necessità che il personale riferisca in merito a eventuali problemi, in genere attraverso le procedure di sicurezza della scuola; tuttavia, per discutere casi critici si può anche considerare l'alternativa di ricorrere alla polizia locale (Governo del Regno Unito, 2015, p.10).

Nel maggio 2015 un nuovo progetto di legge contro l'estremismo è stato annunciato alla prima assemblea del nuovo Consiglio di Sicurezza Nazionale, presieduto dal Primo Ministro. Questo progetto di legge propone una nuova legislazione che renda più difficile incoraggiare idee estremiste. Si farà leva sull'importanza di unire le comunità per sconfiggere l'estremismo e sulla promozione dei valori (descritti di nuovo come “valori britannici”) di libertà di parola, libertà di culto, democrazia, stato di diritto e parità di diritti a prescindere da etnia, genere o identità sessuale.

## 11. Esempio 2: Dichiarazione del Consiglio d'Europa e Piano d'azione



A livello europeo, per fare un altro esempio, il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha emesso, nel maggio 2015 una dichiarazione contro l'estremismo violento e la radicalizzazione che porta al terrorismo (*Declaration against Violent Extremism and Radicalisation Leading to Terrorism*, Consiglio d'Europa, 2015a) insieme al relativo *Piano d'azione* (Consiglio d'Europa, 2015b). In questi documenti, la Convenzione europea sui diritti

16 Legge sulla sicurezza e l'antiterrorismo.

umani e le sentenze della Corte europea dei diritti dell'uomo forniscono i principi guida su come combattere il terrorismo pur rispettando lo stato di diritto e le libertà fondamentali. Il *Piano d'azione* contiene strategie per prevenire e combattere la radicalizzazione, anche in scuole e prigioni e su internet. Nell'ambito della politica educativa, viene posto l'accento sullo sviluppo delle competenze necessarie per la cultura democratica e il dialogo interculturale. Il lavoro già svolto all'interno del Consiglio d'Europa sull'educazione alla diversità religiosa, l'educazione interculturale, l'educazione ai diritti umani e l'educazione alla cittadinanza democratica è ritenuto assolutamente rilevante per il *Piano di azione*. Si intende dare particolare rilievo a «iniziative per combattere stereotipi e discriminazione, per sostenere strategie di inclusione a livello locale, per sviluppare la fiducia tra i cittadini al di là delle differenze sociali e culturali e per supportare la comunicazione e le abilità interculturali» (Consiglio d'Europa, 2015b).



## 12. Estremismo e insegnamento delle religioni: discussione

Per quanto riguarda il Regno Unito, la legislazione e la politica attuale hanno avuto una accoglienza mista. Sebbene l'Unione Nazionale Insegnanti (National Union of Teachers, NUT) abbia prodotto un documento di consulenza attentamente soppesato nei termini (NUT, 2015), il Segretario generale del sindacato ha dichiarato che la strategia anti-estremismo "Prevent" ha causato «un notevole senso di nervosismo e confusione tra i docenti», e che le preoccupazioni sull'estremismo potrebbero "bloccare" quei dibattiti in classe che potrebbero, invece, favorire democrazia e diritti umani<sup>17</sup>.

Secondo David Anderson, il revisore indipendente della legge sul terrorismo<sup>18</sup>, il progetto di legge contro l'estremismo potrebbe provocare una reazione negativa nelle comunità islamiche in Gran Bretagna, e rischia di legittimare indagini di stato e denunce di privati cittadini sulle attività politiche di un gran numero di persone che rispettano la legge (come riportato in *The Guardian*, 17 settembre 2015). Un commentatore mette in satira le proposte con un articolo intitolato *Gesù, sotto questo governo, avrebbe finito per essere considerato un estremista* (Fraser, 2015). Inoltre, l'identificazione specifica di valori democratici generali o di diritti umani con una

<sup>17</sup> Si veda l'articolo *Schools face new legal duties to tackle extremism* reperibile qui: <http://www.bbc.co.uk/news/education-33328377> (consultazione del 06/09/2017).

<sup>18</sup> Il documento è reperibile qui: <https://terrorismlegislationreviewer.independent.gov.uk> (consultazione del 06/09/2017).

particolare nazionalità è stata criticata su vari piani (per es. Richardson & Bolloten, 2015), specialmente in vista della sua associazione da parte di alcuni politici con una visione semplicistica di multiculturalismo (si veda il precedente paragrafo 7). L'approccio del Consiglio d'Europa è più misurato, e fa riferimento ai valori della democrazia e dei diritti umani, rinviando ai codici dei diritti umani piuttosto che associare tali valori a particolari tradizioni nazionali. Il Consiglio d'Europa dichiara:

In particolare noi siamo convinti che l'educazione alla democrazia e la costruzione di società più inclusive siano componenti vitali della risposta democratica che dobbiamo dare all'impennata di estremismo violento. Ristabilire la fiducia e promuovere lo slogan "meglio vivere insieme" sono sfide vitali per il futuro delle nostre società. (Consiglio d'Europa, 2015a)

C'è una positiva enfasi sull'imparare a vivere insieme all'interno di società che siano inclusive, piuttosto che sul preoccuparsi di identificare commenti e azioni che potrebbero essere considerate potenzialmente estremiste. *Signposts* è specificamente menzionato per essere di notevole aiuto a sviluppare strategie educative appropriate, con l'obiettivo di "costruire società inclusive": «La pubblicazione *Signposts* del Consiglio d'Europa, basata sulla Raccomandazione CM/Rec (2008) 12, sarà ampiamente diffusa» (Consiglio d'Europa, 2015b).

Ci sono due questioni chiave che emergono dagli sviluppi politici sottolineati sopra che hanno particolare rilevanza per l'insegnamento delle religioni e delle convinzioni. La prima è che l'anti-estremismo tende a diventare lo scopo principale per studiare le religioni, influenzando così, eccessivamente, la selezione dei contenuti che hanno a che fare solo con questo scopo. La seconda, rilevata nell'esempio del Regno Unito e nei commenti da parte dei suoi critici, è una visione di anti-estremismo che potenzialmente, e inavvertitamente, compromette la giustificazione "democratica" che afferma di sostenere.

Nell'affrontare la prima questione, è importante tenere presente che lo studio delle religioni deve essere giustificato sia dal desiderio di una educazione liberale, sia da motivazioni strumentali, che possono essere personali e sociali. Una rappresentazione ampia delle religioni, che prende atto delle loro diverse dimensioni e la loro diversità interna, dovrebbe incoraggiare e informare il dialogo civile e la discussione in classe secondo regole di base condivise, piuttosto che portare a concentrarsi sull'estremismo (Jackson, 2015b). Questo approccio è coerente con il *Piano d'Azione* del Consiglio d'Europa.

Nel far fronte alla seconda questione, non si può sfuggire a un certo grado di tensione tra i principi democratici, o dei diritti umani, e alcune

posizioni religiose (e relative peculiarità culturali). Nella politica attuale del Regno Unito, che richiama i cosiddetti “valori britannici” per dare sostegno alla sicurezza nazionale e internazionale, sussiste il pericolo di scivolare verso l’autoritarismo, e di provocare azioni e interpretazioni delle politiche che potrebbero rivelarsi inappropriate e potenzialmente controproducenti. Una soluzione adeguata sarebbe quella di sostenere una più sfumata forma di “liberalismo dialogico”, che persegua un dialogo tra i valori espressi nei codici dei diritti umani e i valori che sono radicati in particolari contesti religiosi e culturali, un dialogo più ampio rispetto a quello esistente in certa retorica del governo del Regno Unito. Bisogna prestare attenzione a non soffocare tutto il dissenso, o contrastare tutte le visioni alternative — comprese le posizioni religiose conservatrici — ma piuttosto riconoscere che i limiti del “liberalismo politico” (Rawls, 1993) non stanno nel dissenso in sé, ma in coloro che nella società negano i diritti essenziali dei cittadini o rifiutano di tollerare visioni globali discordanti, in altre parole, in coloro che respingono l’idea dello stesso liberalismo politico. In questo senso, si dovrebbero permettere posizioni non liberali, a patto che esse non cerchino di reprimere visioni alternative. Per quanto possibile, la reazione dello Stato dovrebbe essere quella di promuovere discussione e dialogo, andando alla ricerca di ciò che John Rawl chiama *overlapping consensus*<sup>19</sup>, tranne in casi chiaramente estremi, inclusi quelli che coinvolgono la coercizione di individui vulnerabili da parte di altri o che causano danno ad altri. A livello di interazione sociale e politica all’interno di una società, i diritti umani fondamentali — così come formulati negli articoli della *Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo*, piuttosto che in qualsiasi interpretazione nazionale dei valori democratici — forniscono una serie di principi morali provvisori, derivati dalla riflessione sull’idea stessa di democrazia, che possono essere applicati al dialogo tra coloro che hanno prospettive religiose o culturali diverse.



### 13. Conclusioni

Data la crescente esigenza di dedicare particolare attenzione all’anti-estremismo, è importante, dal punto di vista educativo, ricordare che gli obiettivi strumentali di ordine sociale forniscono solo una serie di motivi per studiare le religioni e le convinzioni nelle scuole, e che l’anti-estremismo è solo una delle ragioni di ordine sociale per giustificare tale studio. Come è già stato osservato, ci sono ottime argomentazioni per includere

<sup>19</sup> Consenso sovrapposto (traduzione nostra).

le religioni e le convinzioni tra i temi pertinenti alla formazione liberale degli individui e per considerare l'insegnamento delle religioni e delle convinzioni di grande rilevanza anche per lo sviluppo personale degli studenti. Per esempio, una convergenza politica sulle questioni dell'estremismo non dovrebbe andare a discapito dello studio e della riflessione sulla dimensione spirituale delle religioni come mezzo per comprendere e apprezzare le visioni della vita di persone religiose (si veda, per esempio, Gent, 2005, 2013). Allo stesso modo, le politiche che inibiscono quel tipo di dialogo moderato in classe, gradito da così tanti giovani che hanno partecipato al progetto REDCo della Commissione Europea, e sostenuto inequivocabilmente dalla *Raccomandazione* del 2008 del Consiglio d'Europa, dovrebbero essere sottoposte a un attento esame critico.

È opportuno, infine, segnalare un certo numero di opinioni ricorrenti che sono state espresse nel discutere *Signposts* con insegnanti, docenti in formazione, formatori di docenti, accademici e decisori politici in vari Paesi europei, e che riflettono la loro conoscenza ed esperienza:

- la possibilità di ottenere una accurata e dettagliata conoscenza delle religioni è una condizione necessaria per l'alfabetizzazione religiosa; pertanto, per la preparazione di insegnanti specializzati sono necessari corsi universitari in studi religiosi che offrano le conoscenze necessarie, insieme allo sviluppo di abilità per estenderle, per comprendere le religioni e per alimentare il dialogo interreligioso e interculturale;
- è necessario trasformare gli esiti di ricerche empiriche significative sull'insegnamento delle religioni e delle convinzioni non religiose in informazioni che siano disponibili e utilizzabili da docenti, decisori politici e altri professionisti dell'educazione;
- è bene che i resoconti di convinzioni religiose e di posizioni agnostiche rispecchino la diversità delle visioni del mondo personali "sul campo", in aggiunta alle descrizioni di visioni del mondo "organizzate";
- è necessario consentire agli specialisti in questo settore di supportare i non-specialisti e di partecipare agli approcci interdisciplinari;
- gli insegnanti devono essere in grado di facilitare un dialogo e uno scambio tra gli studenti che sia basato su regole fondamentali condivise e devono poter accedere a informazioni di qualità;
- è necessario che le politiche e le pratiche dell'intera scuola supportino e sostengano l'approccio generale raccomandato in *Signposts*;
- servono adeguate risorse finanziarie per rendere effettivo l'approccio raccomandato in *Signposts*.

Si auspica che gli Stati membri del Consiglio d'Europa, in collaborazione con il Consiglio d'Europa e con il Centro Europeo Wergeland, promuovano la discussione e i corsi basati su *Signposts*, e che facilitino le ricerche in ambito scolastico collegate con i principali temi affrontati nel documento.



## Riferimenti bibliografici

- ALBERTS, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- AMERICAN ACADEMY OF RELIGION (2010). *Guidelines for teaching about religion in K-12 public schools in the United States*. Atlanta: American Academy of Religion, Religion in the Schools Task Force. Retrieved from <https://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf> (consultazione del 06/09/2017).
- ANKER, T., & VON DER LIPPE, M. (2015). *Coming to terms with terrorism? A case study on how schools are dealing with the terror attacks 22 July 2011 in Oslo and Utøya* (Unpublished Working Paper). Hamburg: REDi project.
- BARRETT, M. (Ed.) (2013). *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BAUMANN, G. (1999). *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic and religious identities*. London: Routledge.
- BRÅTEN, O.M.H. (2013). *Towards a methodology for comparative studies in religious education: A study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- CAMERON, D. (2011). Munich speech on 5 February on radicalisation and Islamic extremism, <https://www.newstatesman.com/blogs/the-staggers/2011/02/terrorism-islam-ideology> (consultazione del 07/09/2017).
- COLE, W.O. (1972). *Religion in the multifaith school* (1<sup>st</sup> ed.). Bradford: Yorkshire Committee for Community Relations.
- COMMISSION ON INTEGRATION AND COHESION (2007). *Our shared future* (Final Report of the Commission on Integration and Cohesion, London, 13), <http://citiesofmigration.ca/elibrary/our-shared-future-final-report-of-the-commission-on-integration-and-cohesion/> (consultazione del 07/09/2017).
- COUNCIL OF EUROPE (2004). *The religious dimension of intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2008a). *Recommendation CM/Rec (2008) 12 of the Committee of Ministers to Member States on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education*, [http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione\\_religiosa\\_ing.HTM](http://www.europeanrights.eu/public/atti/dimensione_religiosa_ing.HTM) (consultazione del 07/09/2017).
- COUNCIL OF EUROPE (2008b). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUNCIL OF EUROPE (2015a). *Declaration of the Committee of Ministers of the Council of Europe, united around our principles against violent extremism and radicalisation leading to terrorism, CM(2015)74, 125th Session of the Committee of Ministers, Brussels: 19 May*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- COUNCIL OF EUROPE (2015b). *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism: Action Plan, CM(2015)74, 125th Session of the Committee of Ministers, Brussels, 19 May*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUNTER-TERRORISM AND SECURITY ACT (2015), <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2015/6/contents/enacted> (consultazione del 07/09/2017).
- COX, E. (1967). *Sixth form religion: A study of the beliefs and of the attitudes to religion, religious instruction, and morals, of a sample of grammar school sixth form pupils*. London: SCM Press.
- DINHAM, A., & JACKSON, R. (2012). Religion, welfare and education. In L. Woodhead & R. Catto (Eds.), *Religion and change in modern Britain* (pp. 272–294). London: Routledge.
- FELDERHOF, M. (2012). Secular humanism. In L.P. Barnes (Ed.), *Debates in religious education* (pp. 146–156). London: Routledge.
- FLOOD, G. (1999). *Beyond phenomenology: Rethinking the study of religion*. London: Cassell.
- FRASER, G. (2015, October 23). Jesus would have been done for extremism under this government. *The Guardian*, p. 38.
- GATES, B., & JACKSON, R. (2014). Religion and education in England. In M. Rothgangel, R. Jackson, & M. Jäggle (Eds.), *Religious education at schools in Europe, Part 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2, pp. 65–98). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- GEARON, L. (2013). *Masterclass in religious education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.
- GENT, B. (2005). Intercultural learning: Education and Islam — A case study. In R. Jackson & U. McKenna (Eds.), *Intercultural education and religious plurality* (pp. 43–52). Oslo: Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Norwegian Centre for Human Rights, University of Oslo.
- GENT, B. (2013). Muslim education and the hifz process: Some images and issues. In J. Miller, K. O’Grady, & U. McKenna (Eds.), *Religion in education: Innovation in international research*. (pp. 26–40). New York and London: Routledge.
- HABERMAS, J. (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1–25.
- IPGRAVE, J. (2013). The language of interfaith encounter among inner city primary school children. *Religion & Education*, 40(1), 35–49.
- IPGRAVE, J., JACKSON, R., & O’GRADY, K. (Eds.) (2009). *Religious education research through a community of practice. Action research and the interpretive approach*. Münster: Waxmann.
- JACKSON, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton.
- JACKSON, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- JACKSON, R. (2008). The emergence and development of the interpretive approach. In H. Streib, A. Dinter, & K. Söderblom (Eds.), *Lived religion — Conceptual, empirical and practical theological approaches: Essays in honour of Hans Günter Heimbrock* (pp. 309–322). Leiden: Brill.
- JACKSON, R. (2009). Studying religions: the interpretive approach in brief, <http://www.theewc.org/library/category/view/studying-religions.the.interpretive.approach.in.brief> (consultazione del 07/09/2017).
- JACKSON, R. (2010). Religious diversity and education for democratic citizenship: The contribution of the Council of Europe. In K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka, &

- L. Gearon (Eds.), *International handbook of inter-religious education, volume 4: Religion, citizenship and human rights* (pp. 1121–1151). Dordrecht, the Netherlands: Springer Academic Publishers.
- JACKSON, R. (2011a). Cameron, “multiculturalism” and education about religions and belief, <http://www.ekklelesia.co.uk/node/14271> (consultazione del 07/09/2017).
- JACKSON, R. (2011b). The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 189–208.
- JACKSON, R. (2011c). The interpretive approach to religious education in a social studies context in publicly funded schools. In B. Schullerqvist (Ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education* (Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenasdidaktik nr 14, pp. 145–163). Karlstad: Karlstad University Press.
- JACKSON, R. (Ed.) (2012). *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*. London: Routledge.
- JACKSON, R. (2014a). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- JACKSON, R. (2014b). Addressing religious extremism: A positive approach for policy makers and practitioners. In T. Thorp & D. Cere (Eds.), *Religion and conflict: Responding to the challenges* (pp. 70–77). London: Tony Blair Faith Foundation, [https://www.researchgate.net/publication/284177005\\_Jackson\\_R\\_2014\\_Addressing\\_Religious\\_Extremism\\_a\\_Positive\\_Approach\\_for\\_Policy\\_Makers\\_and\\_Practitioners\\_in\\_Daniel\\_Cere\\_Thomas\\_Thorp\\_ed Religion\\_and\\_Conflict\\_Responding\\_to\\_the\\_Challenges\\_London\\_Tony\\_Bla](https://www.researchgate.net/publication/284177005_Jackson_R_2014_Addressing_Religious_Extremism_a_Positive_Approach_for_Policy_Makers_and_Practitioners_in_Daniel_Cere_Thomas_Thorp_ed Religion_and_Conflict_Responding_to_the_Challenges_London_Tony_Bla) (consultazione del 07/09/2017).
- JACKSON, R. (2015a). Misrepresenting religious education’s past and present in looking forward: Gearon using Kuhn’s concepts of paradigm, paradigm shift and incommensurability. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 36(1), 64–78.
- JACKSON, R. (2015b). The politicisation and securitisation of religious education? a rejoinder, *British Journal of Educational Studies, Special Issue on Education, Security and Intelligence Studies*, 63(3), 345–366.
- KEAST, J. (Ed.) (2007). *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools*. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- KNAUTH, T. (2009). Dialogue on a grassroots-level: Analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE. In I. ter Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rozon, & G. Skeie (Eds.), *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries* (pp. 110–134). Münster: Waxmann.
- KNAUTH, T., JOZSA, D.-P., BERTRAM-TROOST, G., & IPGRAVE, J. (Eds.) (2008). *Encountering religious pluralism in school and society. A qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.
- KOZYREV, F. (2009). Dialogues about religion — Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg. In I. ter Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rozon, & G. Skeie (Eds.), *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries* (pp. 199–244). Münster: Waxmann.
- LEGANGER-KROGSTAD, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education: Contributions to a contextual understanding*. Berlin: LIT Verlag.
- LOUKES, H. (1965). *New ground in Christian education*. London: SCM Press.
- MILLER, J., O’GRADY, K., & MCKENNA, U. (Eds.) (2013). *Religion in education: Innovation in international research*. New York and London: Routledge.

- MOORE, D. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- MOULIN, D. (2011). Giving voice to “the silent minority”: The experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326.
- NATIONAL UNION OF TEACHERS. (2015). *Education and extremism: Advice for members in England and Wales*. London: National Union of Teachers, <http://www.mta-uk.org/wp-content/uploads/2015/06/prevent-strategy.pdf> (consultazione del 07/09/2017).
- ORGANISATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Warsaw: Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, <http://www.osce.org/odihr/29154> (consultazione del 07/09/2017).
- RAWLS, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- RICHARDSON, R., & BOLLOTEN, B. (2015). ‘Fundamental British values’ origins, controversy, ways forward: A symposium, compiled for *Race Equality Teaching*, <http://www.insted.co.uk/british-values.pdf> (consultazione del 07/09/2017).
- ROTHGANGEL M., JACKSON R., & JÄGGLE M. (Eds.) (2014). *Religious education at schools in Europe. Volume 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- ROTHGANGEL, M., SCHLAG, T., & JÄGGLE, M. (Eds.) (2015). *Religious education at schools in Europe. Volume 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- ROTHGANGEL, M., SKEIE, G., & JÄGGLE, M. (Eds.) (2014). *Religious education at schools in Europe. Volume 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- SCHIHALEJEV, O. (2010). *From indifference to dialogue? Estonian young people, the school and religious diversity*. Münster: Waxmann.
- SCHOOLS COUNCIL (1971). *Religious education in secondary schools*. London: Evans Methuen.
- SMART, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. London: Faber.
- SMART, N. (1969). *The religious experience of mankind*. London: Collins.
- TER AVEST, I., JOZSA, D-P., KNAUTH, T., ROSÓN, J., & SKEIE, G. (Eds.) (2009). *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*. Waxmann: Münster.
- UK GOVERNMENT (2014). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in school. Departmental advice for maintained schools*. London: Department for Education, [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/380595/SMSC\\_Guidance\\_Maintained\\_Schools.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf) (consultazione del 07/09/2017).
- UK GOVERNMENT (2015). *The Prevent duty. Departmental advice for schools and childcare providers*. London: Department for Education, [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/439598/prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439598/prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf) (consultazione del 07/09/2017).
- VALK, P., BERTRAM-TROOST, G., FREDERICI, M., & BÉRAUD, C. (Eds.) (2009). *Teenagers’ perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study*. Waxmann: Münster.
- VERTOVEC, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain* (Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No. 25). Oxford: University of Oxford, <https://>

- [www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2006-025-Vertovec\\_Super-Diversity\\_Britain.pdf](http://www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf) (consultazione del 07/09/2017).
- VON DER LIPPE, M. (2009). Scenes from a classroom: Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. In I. ter Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rozon, & G. Skeie (Eds.), *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries* (pp. 174–193). Waxmann: Münster.
- VON DER LIPPE, M. (2010). Youth, religion and diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: A Norwegian case (Unpublished PhD Dissertation). Stavanger, University of Stavanger, Norway.
- WALLIS, S. (2014). Ticking “no religion”: A case study amongst “young nones”. *Diskus*, 16(2), 70–87.

**Cristina Richieri** insegna inglese e si occupa di formazione del personale docente. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS ed è Direttore Responsabile di *Idee in Form@zione* — Periodico per la formazione degli insegnanti, organo ufficiale dell'ANFIS. È coautrice di testi per l'insegnamento della lingua inglese. Collabora con l'Università degli Studi di Verona. Le sue pubblicazioni scientifiche sono attinenti l'insegnamento della lingua inglese, la formazione degli insegnanti, l'educazione interculturale, l'autoformazione, nonché i costrutti della riflessività e della reciprocità nei processi di apprendimento e insegnamento.

**Maria Renata Zanchin** è esperta in ricerca didattica e counseling formativo. È Capo Redattore di *Idee in Form@zione*. Ha collaborato con le Università di Venezia e Verona, con l'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa, con l'IPRASE Trentino, sia come docente a contratto che come consulente in progetti di ricerca. Svolge formazione per gli insegnanti presso gli istituti scolastici di diverso ordine e grado del Veneto e di altre regioni italiane sulla progettazione curricolare per competenze, la valutazione e la certificazione, l'Alternanza Scuola Lavoro. Ha pubblicato numerosi saggi e articoli.

**Alun Phillips** insegna inglese e comunicazione interculturale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa anche dell'insegnamento di Business English nelle aziende e nel *Master of Business Administration* (MBA) presso la Fondazione CUOA (Centro Universitario di Organizzazione Aziendale, Altavilla Vicentina, Vicenza). Scrive libri di testo per l'insegnamento dell'inglese nella scuola secondaria per Cambridge University Press e Loescher. Inoltre, pubblica articoli e interviene a conferenze organizzate dalla associazione IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language).





Finito di stampare nel mese di marzo del 2018  
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»  
00134 Roma — via di Torre Sant'Anastasia, 61  
per conto della «Giacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale» di Canterano (RM)



# Idee in form@zione

Le sfide della valutazione

Periodico per la formazione degli insegnanti

Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

Anno 7 • n. 6 • 2018



Idee in form@zione è il periodico annuale organo dell'ANFIS – Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor – che intende promuovere l'avvicinamento della teoria alla pratica professionale e diffondere, attraverso riflessioni di carattere culturale, la valorizzazione della professionalità docente, del tirocinio come componente fondamentale del percorso di formazione iniziale, della ricerca e dell'innovazione tramite la formazione continua.

ISSN 2280-8523 18003

20,00 euro

ISBN 978-88-255-1191-8



9 788825 511918