

Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una *assessment identity*

Which assessment for learning? Towards the promotion of an *assessment identity*

Debora Aquario • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova

The paper offers an interpretation of Assessment for learning on the basis of the meanings underlying the words. Given that assessment and learning are inseparable processes, in the paper some words are discussed: dialogue, feedback, assessment cultures and emotions, considering assessment identity on one side and assessment literacy on the other one. The latter is fundamental for a teacher but needs to be integrated by an awareness of the implicit frames underlying the practices. In this perspective, the proposal of E. Eisner seems to be interesting, because it suggests the role of the assessor as a connoisseur and as a critic, appreciating the value of something and transforming it into awareness and understanding.

Keywords: Assessment for learning; higher education; dialogue; feedback; connoisseurship; criticism.


Il contributo offre una chiave di lettura della prospettiva dell'Assessment for learning a partire dai significati espressi attraverso il linguaggio. Sulla base dell'inscindibilità del binomio valutazione e apprendimento, viene proposta una riflessione sulle parole dialogo, feedback, culture valutative ed emozioni tra identity e literacy. Quest'ultima, seppur fondamentale nel repertorio di ogni docente, ne costituisce una parte, che necessita di essere completata e integrata con una consapevolezza derivante da un'attenzione verso i frames impliciti che guidano le azioni. In questa riflessione appare stimolante la lettura di E. Eisner sul ruolo di chi valuta come connoisseur e critic, che cioè riconosce e apprezza il valore di qualcosa e lo trasforma in consapevolezza e comprensione.

Parole chiave: Valutazione per l'apprendimento; università; dialogo; feedback; connoisseurship; criticism.



Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una *assessment identity*

1. Valutazione e apprendimento: un binomio inscindibile



Parlare di valutazione nei contesti universitari implica un'ampia (e non facile) riflessione sui numerosi aspetti che ne sono profondamente condizionati sia sul piano strettamente didattico sia di ricerca. In questa sede si intende approfondire la questione specifica riguardante la valutazione degli apprendimenti. Focus del presente contributo risulta dunque la relazione tra questi due termini, sebbene alcune osservazioni possano avere una portata più ampia e valere anche per situazioni valutative di più ampio respiro. Questo perché quando si parla di valutazione inevitabilmente si sta portando avanti un discorso complesso che difficilmente attiene solo al particolare, allo specifico. Già alla fine degli anni Ottanta gli studiosi sottolineavano questo aspetto quando affermavano che se vogliamo scoprire qualcosa riguardo ad un sistema educativo, dobbiamo necessariamente e in primo luogo volgere lo sguardo verso le procedure valutative che quel sistema mette in atto, in quanto quelle procedure sono lo specchio dei suoi *valori* (Astin, 1991; Rowntree, 1987).

In altre parole, gli approcci valutativi che un'istituzione sceglie di adottare rivelano i significati attribuiti all'apprendimento, gli assunti rispetto ai ruoli e alle responsabilità dei diversi attori coinvolti. Non solo “dimmi come e cosa valuti e ti dirò chi sei” ma anche “dimmi come e cosa valuti e io mi adeguerò” che, come vedremo nel paragrafo successivo, racchiude in sé l'enorme potenziale insito in ogni processo valutativo, quello di indirizzare i percorsi, dare loro una precisa direzione verso l'*atteso* che sarà valutato. Affinché questo potenziale non si trasformi in un rischio, assume importanza una riflessione autentica sulla valutazione, sul suo vocabolario e sui significati che veicola, sulla cultura che la sostanzia e che diffonde.

1.1 *Rischio o risorsa?*

Sono trascorsi ormai più di quarant'anni dai primi studi scientifici che hanno messo in luce la centralità dei processi valutativi e la loro influenza sull'apprendimento. Molti autori (Boud & Falchikov, 2007;

Gibbs & Simpson, 2005), richiamando gli studi di Snyder (1971) e di Miller e Parlett (1974) ricordano infatti che numerosi aspetti legati al percorso di studio sono in larga parte influenzati dal modo in cui gli studenti percepiscono e fanno proprie le richieste dei docenti legate alla valutazione a tal punto da poter identificare alcuni “effetti” riconducibili a tre momenti in cui l’effetto stesso può verificarsi. Un primo effetto è legato al momento che precede la valutazione ed è evidente quando uno studente si informa su ciò che di una determinata materia è necessario *sapere*. Le domande che qualsiasi docente si è sentito rivolgere dai propri studenti “Cosa devo studiare per superare l’esame?” e “Come è fatta la prova d’esame?” nascondono un implicito, ossia “Se mi dici su cosa verterà la prova e la tipologia dei quesiti, io mi preparerò di conseguenza”: in altre parole, la pratica valutativa del docente (l’oggetto e il formato) condiziona il comportamento dello studente durante il processo di apprendimento non solo approfondendo solo alcuni aspetti, quelli oggetto d’esame, ma anche e soprattutto studiando in modo differente a seconda del tipo di capacità richiesta dal formato della prova indicato dal docente. Questo effetto è conosciuto in letteratura come *pre-assessment effect*, perché si verifica prima che la valutazione abbia luogo (Dochy, Segers, Gijbels, & Struyven, 2007; Tang, 1994).

Esiste poi un altro effetto che si verifica successivamente rispetto al momento valutativo e per questo è definito *post-assessment effect* (Dochy et al., 2007; Gijbels, van de Watering, & Dochy, 2005). Si tratta delle conseguenze del feedback valutativo: i docenti o i pari restituiscono un’informazione di ritorno che, se ben comunicata (ossia in modo costruttivo e generativo) e ben ricevuta (cioè non passivamente accettata), può dare luogo ad una comprensione maggiormente significativa rispetto alla qualità del proprio lavoro (Hyland, 2000). Da una prospettiva di Valutazione per l’apprendimento (Klenowski, 2009; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013; Swaffield, 2011), il feedback «*has the capacity to turn each item of assessed work into an instrument for the further development of each student’s learning*» (Hyland, 2000, p. 234). Questo può accadere anche se il feedback viene generato da sé, attraverso un processo riflessivo e metacognitivo (Hawe & Dixon, 2017).

Infine, gli studenti possono apprendere grazie alla valutazione stessa e durante lo stesso processo, nel senso che il momento valutativo diventa un’opportunità per scoprire ad esempio relazioni tra concetti che non erano state scoperte durante lo studio, oppure proprio in virtù della valutazione le conoscenze apprese vengono riorganizzate in modo nuovo e diverso. In questi casi, la valutazione diviene il perno intorno al quale si costruisce nuovo apprendimento o un nuovo modo di ap-



prendere (*learning from assessment*). Questo effetto specifico è chiamato *pure-assessment effect* (Struyf, Vandenberghe, & Lens, 2001).

Questi tre effetti appena descritti (il primo dei quali rappresenta un rischio da considerare e da gestire, a differenza degli altri due che possiamo definire effetti “desiderati”, potenzialità, risorse da promuovere) rappresentano alcune esemplificazioni di un binomio inscindibile, quello tra apprendimento e valutazione, che ripropone una questione ampiamente dibattuta, quella della centralità del processo valutativo nei processi di insegnamento e apprendimento come fattore chiave cui diventa necessario prestare attenzione se si intende dar luogo ad un percorso significativo di crescita e trasformazione. Non si vuole sottrarre importanza al processo di insegnamento, quanto aggiungere rilevanza anche a quello valutativo come aspetto che necessita di grande attenzione e profondo ripensamento. Si tratta soprattutto di avere uno sguardo integrato che non separa i processi ma li tiene insieme in una prospettiva complessa che consideri le interrelazioni e interdipendenze reciproche in un quadro di *scelte*, strettamente legate alle filosofie educative sottostanti all’agire didattico (quale idea di studente, quale idea di apprendimento, di insegnamento e quale valutazione) (James, 2008; Galliani, 2014).



2. Quale valutazione?

La scelta di far proprio il pensiero sottostante all’*Assessment for Learning* è una scelta impegnativa, perché significa far propri alcuni principi importanti nei processi di istruzione, tra cui la necessità di promuovere processi riflessivi, di tenere sempre in considerazione la dimensione dello scambio, del confronto e della condivisione, nonché la dimensione della collaborazione (Sambell et al., 2013; Swaffield, 2008). Inoltre, se la valutazione che sceglieremo è lo specchio delle nostre aspirazioni, dei valori e degli impliciti rispetto all’apprendimento e all’insegnamento (che compongono le *culture personali* di ogni docente e quelle *istituzionali* del sistema in cui opera) e ne condizionerà i processi, allora diventa fondamentale porsi alcune domande rispetto al tipo di valutazione che vogliamo, ai significati che le attribuiamo e all’*ethos* che la attraversa (Maki, 2010). Per rispondere a questi interrogativi, un primo passo può essere quello di partire dal linguaggio, cioè cominciare dalle parole che possono raccontare una Valutazione per l’apprendimento, ossia una valutazione *divergente* (Torrance & Prior, 1998), orientata al futuro, proiettata verso un *orizzonte di possibilità* (James, 2008).

Se ci si muove in una definizione di *Valutazione per l'apprendimento* in quanto 'parte integrante della pratica didattica quotidiana che fa del dialogo e dell'osservazione gli strumenti principali per il miglioramento dell'apprendimento in corso' (Klenowski, 2009), così come emerso dalla Terza Conferenza Internazionale sulla Valutazione per l'apprendimento (svoltasi in Nuova Zelanda nel 2009), si attribuisce al processo valutativo una natura dinamica e contestualizzata, «*an inter-subjective social process, situated in, and accomplished by, interactions between students and teachers*» (Pryor & Crossouard, 2008, p. 4). Pensata e costruita in questa maniera, la Valutazione per l'apprendimento diventa un processo interattivo e dialogico che, come affermato precedentemente, è parte integrante della didattica quotidiana, dentro il quale le informazioni riguardanti l'apprendere degli studenti sono ricavati in base a formali procedure valutative ma anche *durante* interazioni tra docenti e studenti e tra studenti tra di loro. In questo modo la prospettiva della Valutazione per l'apprendimento sfida la visione della valutazione come componente "periferica" promuovendo, al contrario, una concezione integrata e interdipendente dei tre processi (insegnamento, apprendimento e valutazione).

Restando dentro queste definizioni, si attribuisce alla valutazione un ruolo differente rispetto ad una visione tradizionale: diventa strumento che è nelle mani dell'insegnante nel *qui e ora*, nel flusso delle attività, strumento di *mediazione* e di dialogo in cui quasi diventa impossibile distinguere l'azione valutativa da quella di insegnamento. Il feedback continuo e costante ricavato dal docente durante l'attività didattica tramite strumenti formali e informali basati sull'osservazione e sul dialogo restituisce preziose informazioni che orientano il momento successivo. In tal senso, gli obiettivi possono assumere una forma finale non necessariamente specificata a priori, possiedono contorni non nitidi, sono *open-ended*, molteplici e flessibili (Eisner, 1967; 2002; Swaffield, 2009), rappresentano una tensione, un *andare verso* e quindi potrà accadere anche di includere nella valutazione qualcosa di inaspettato, direzioni imprevedute che vanno ad integrare e arricchire quella tensione inizialmente immaginata, facendo sì che il processo valutativo diventi un processo di «*appreciation of the unexpected*» (Swaffield, 2009, p. 6). Probabilmente si tratta non tanto di valutare i 'risultati attesi' quanto di *attendere i risultati* che verranno, in una concezione di valutazione come *attesa* piena di impegno nel tendere verso qualcosa di desiderato.



2.1. *La valutazione come processo dialogico*

In sintonia con quanto sostenuto finora, sembra opportuno riflettere sulla parola *dialogo*, che nella definizione di Valutazione per l'apprendimento già citata appare rilevante in quanto fonte (insieme all'osservazione) delle informazioni su cui docenti e studenti riflettono. Si tratta di una parola che fa riferimento al feedback (Evans, 2013) in quanto il dialogo è considerato come lo strumento che permette di svelare elementi preziosi che come un boomerang tornano e sono rilanciati per costruire i passi successivi. Questo processo porta con sé qualcosa di nuovo perché introduce il ruolo del dialogo nel dare vita al feedback stesso (Carless, 2013), ponendosi in antitesi rispetto ad una visione trasmittiva in cui il feedback è un "dono" (Swaffield, 2008) che si basa su una comunicazione unilaterale cioè proveniente solo da una parte (quella del docente), si focalizza su *quanto* lo studente ha appreso facendo uso soprattutto delle categorie giusto/sbagliato, contribuendo così alla creazione di una sorta di *dipendenza* che rende difficile lo sviluppo di consapevolezza e responsabilità della propria crescita. Nei contesti universitari questi aspetti sono emersi come criticità diffuse, tra cui il "ritardo" con cui il feedback arriva (solitamente alla fine di un corso) e la difficoltà per lo studente di agire su di esso (e grazie ad esso) perché si tratta soprattutto di trasmissione unidirezionale di informazione dal docente allo studente (Carless, 2006).

In questa prospettiva non c'è evidentemente spazio per il dialogo, che per realizzarsi necessita invece di una comunicazione bidirezionale, che può essere avviata sia dallo studente sia dal docente «*so that everyone learns, teacher included*» (Swaffield, 2008, p. 60) sia, ancora, dagli studenti tra di loro, che possono mettersi in gioco in pratiche di valutazione tra pari o di *peer-review* grazie alle quali sperimentare non solo i benefici della *fruizione* ma anche della *produzione* di *buoni* feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). Ma come si riconosce un buon feedback? La domanda non è semplice e ormai una vasta letteratura si è interrogata sui criteri necessari per costruire un feedback costruttivo (Evans, 2013; Wiggins, 2012; Wiliam, 2012). Tuttavia, prima di chiederci come sia fatto, probabilmente diventa importante porre altre questioni inerenti al processo che lo rende possibile, bisognerebbe cioè chiedersi quale sia il principio sottostante. Parallelamente rispetto a quanto sostenuto finora, quando parliamo di feedback ci riferiamo ad un processo di comunicazione e di dialogo e che quindi va considerato come uno scambio conversazionale complesso influenzato da numerosi fattori tra cui gli impliciti (condivisi o meno), il contesto in cui la comunicazione si svolge (con i suoi *discorsi*),



i ruoli di coloro che sono coinvolti, i vissuti e le emozioni che giocano una parte importante nelle conversazioni, tutti fattori che influiscono sui modi in cui il feedback è sia dato sia ricevuto. È questo che spinge Higgins e colleghi (2001) ad affermare che è necessario che il feedback sia «*more dialogical and ongoing*» (p. 274) perché la discussione, il chiarimento e la negoziazione possono garantire allo studente di raggiungere un riconoscimento e una comprensione più significativi del senso profondo del feedback stesso.

Questa riflessione sul ruolo del dialogo evoca l'invito da parte di alcuni studiosi a considerare la valutazione come un processo di ricerca (*inquiry*) aperto, critico e dialogico (Hargreaves, 2007; Serafini, 2001). In questa prospettiva la parola dialogo rifletterebbe la natura più profonda del processo valutativo, che secondo Fuller (2012) è intrinsecamente e naturalmente dialogica a tal punto da giungere a definirlo proprio un "atto dialogico". Assegnando al termine dialogo il significato freiriano di incontro tra individui che avviene in una sfera di discorso e che mira a nominare (e trasformare) il mondo, l'autore propone parallelamente di considerare la valutazione un *incontro* tra individui che grazie all'atto dialogico valutativo, danno un nome alle cose, le comprendono, costruiscono significati, giungono ad una nuova conoscenza.



2.2. Tra culture valutative ed emozioni: il ruolo della assessment identity

Emerge un aspetto che merita di essere approfondito mettendolo in relazione con quanto proposto da alcuni autori che cercano di superare la nozione di *assessment literacy* (Stiggins, 1991), che seppur fondamentale nel repertorio di ogni docente, ne costituisce una parte, che necessita di essere completata e integrata con altro, con ciò che è stato definito *assessment identity* (Looney, Cumming, van Der Kleij, & Harris, 2017). Tra la *literacy* e la *identity* valutative non c'è una separazione, anzi anche in questo caso il principio dell'integrazione dovrebbe portare a costruire un ponte tra una consapevolezza e un'alfabetizzazione rispetto alle pratiche, unita ad un'attenzione verso i *frames* impliciti che guidano le azioni (ciò che nel primo paragrafo abbiamo definito cultura valutativa), affinché le tecniche che utilizziamo non siano pure e semplici tecniche (Drummond, 2008; Fuller, 2012; James & Pedder, 2006; James, 2008) ma affondino profondamente le radici nelle attitudini di chi le utilizza. Se si limita l'interesse alla *literacy* riguardante la valutazione, si presta attenzione a tutta la dimensione del *fare* (le funzioni, le pratiche e le procedure), tralasciando (ossia non rendendo esplicita, verbalizzata e condivisa) la dimensione dell'*essere* (le concezioni, i valori,

le emozioni, le inclinazioni). Molti studi (ad esempio Brown, 2004) mostrano che i significati attribuiti al processo valutativo e le pratiche spesso risultano in conflitto: i docenti possono dichiarare di assegnare un significato molto importante alla valutazione (come quello di supporto per l'apprendimento) e allo stesso tempo indicare che lo considerano irrilevante come processo, o, ancora, esprimere una cultura valutativa vicina alla prospettiva dell'*Assessment for learning* ma nella pratica utilizzare esclusivamente prove oggettive e trascurare il ruolo formativo del feedback (pratiche in netta contrapposizione con la visione dichiarata).

Oltre a questo disallineamento, l'importanza di considerare queste dimensioni risiede nel fatto che tale sistema complesso di concezioni e azioni agisce come un framework attraverso il quale il docente vede, interpreta e interagisce con l'ambiente di insegnamento-apprendimento e con coloro che ne fanno parte, framework che possiamo definire quel sistema complessivo e spesso inesplorato di valori e di azioni sottostante alle procedure valutative messe in atto da un'istituzione (cultura istituzionale) o da un singolo docente (cultura personale) (Fuller, 2012; Maki, 2010). Occorre recuperare la "dimensione morale" delle pratiche, come la definiscono James e Pedder (2006), che vada oltre l'*assessment literacy*, ossia le questioni di metodo e che possa rappresentare la complessità intrinseca di queste stesse dimensioni.

Dialogo e cultura valutativa possono dunque rappresentare due facce della stessa medaglia: considerare la valutazione un atto profondamente dialogico, attraversato da una dimensione collaborativa, che quindi deriva dall'*incontro* tra docenti, docenti e studenti, studenti tra di loro, dando luogo a pratiche di co-valutazione o di valutazione/review tra pari (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999; Nicol et al., 2014), significa assumere l'importanza di chiedersi come incontrarsi, come e perché dialogare, esplicitare e condividere il valore dell'incontro, dare voce alle proprie filosofie valutative, cioè alle visioni dell'apprendimento e della valutazione stessa.

Un ultimo termine su cui si intende porre attenzione è *emozione*, cui si è già fatto cenno in precedenza. Risulta importante includere anche questa parola in una riflessione sulla Valutazione per l'apprendimento perché alcuni studi si sono focalizzati sul ruolo della dimensione emotiva nel generare implicazioni rilevanti per il percorso di apprendimento. In particolare, Webb e Jones (2009) e Carless (2005) hanno messo in luce che il clima emotivo che la Valutazione per l'apprendimento contribuisce a creare ha degli effetti sulla concezione di sé. Agendo sulla riduzione dell'importanza di elementi di confronto e competizione tra i membri di un gruppo classe e in generale di una comunità scolastica, questa pro-



spettiva valutativa concorre a riportare l'attenzione su altri elementi, come l'impegno e la motivazione a far bene il proprio lavoro. Gli studenti, cioè, sono maggiormente focalizzati sul modo in cui migliorare e andare avanti nel proprio percorso, senza preoccupazioni derivanti dalla comparazione con i compagni e ciò li rende maggiormente fiduciosi nelle proprie potenzialità. Un altro filone di studi lega la dimensione emotiva al feedback (Carless, 2013; Hargreaves, 2013), soffermandosi sulle specifiche emozioni suscitate dalla valutazione e mettendole in connessione con le reazioni degli studenti al feedback del docente. Posto che in un processo valutativo le emozioni, che siano di segno negativo o positivo, trovano sempre spazio, alcuni studi approfondiscono le reazioni positive (in termini di orgoglio e soddisfazione) e negative (ansia e rabbia derivanti da difficoltà e limiti incontrati) associate alle pratiche valutative. Non solo le emozioni fanno parte inevitabilmente dei processi valutativi, ma possono essere anche considerate in riferimento al 'destinatario': quelle rivolte al docente, rivolte ai pari e, non da ultimo, verso se stessi. In ogni caso, si tratta di una dimensione meritevole di un approfondimento, che insieme alle altre commentate precedentemente, possono supportare in una comprensione significativa dei processi valutativi. Il quadro può essere arricchito dal riferimento ad uno studioso, Elliot Eisner il quale attinge al mondo dell'arte per immaginare una nuova scuola e, nello specifico, una nuova valutazione.



2.3. *Tra connoisseurship e criticism*

To appreciate the significance of Stravinsky's music one needs to know what preceded it and what followed it. One also, of course, needs to be aware of its particular qualitative complexities and its subtleties. Similar conditions pertain to the connoisseurship of classrooms, to teaching, to the ways in which individual students function (Eisner, 2003, p.153).

Questa affermazione di Elliot Eisner consente di aggiungere un tassello a quanto affermato finora introducendo un elemento, quello della *connoisseurship*, che in ambito valutativo diventa interessante perché va oltre la semplice conoscenza di qualcosa e si avvicina al significato di 'apprezzamento'. Eisner, infatti, la considera "l'arte dell'apprezzare". Si tratta di una parola semanticamente vicina alla parola valutazione e ne specifica il senso, ossia il *riconoscimento* del *valore* di qualcosa: apprezzare significa non solo conoscere, dunque, ma soprattutto riconoscere qualcosa nelle sue qualità e caratteristiche più importanti, in ciò che la precede e ciò che ne consegue, come per l'opera di Stravinsky. È il pro-

cesso del porre attenzione, accorgersi di un fatto, di un fenomeno e coglierne il significato, apprezzandone il valore. Questo non comporta necessariamente un apprezzamento positivo, come ci ricorda anche Eisner: «*both a well performed symphony and one poorly performed can be appreciated for what they are*» (Eisner, 2003, p.154). Possiamo quindi, attraverso un atto valutativo, vedere le cose *per ciò che sono* e usare la *connoisseurship* come mezzo per generare consapevolezza rispetto al valore di ciò che è stato valutato.

Tuttavia, secondo Eisner, questo non è sufficiente per parlare di valutazione vera e propria, in quanto, perché possa avere implicazioni 'sociali', la *connoisseurship* deve essere accompagnata da un atto di *criticism*. Dopo l'iniziale riconoscimento e apprezzamento, deve intervenire una capacità critica che sveli e illumini le qualità riconosciute nella fase precedente, ampliando la comprensione di ciò che è stato rivelato. È come il lavoro di un critico d'arte, il quale ci permette di guardare l'opera, che sia un quadro o una scultura, allargando la nostra comprensione e interpretazione dell'opera stessa attraverso un processo che fa luce sui dettagli, ne coglie le relazioni, offre spiegazioni possibili. Considerare l'arte della valutazione come un processo di *connoisseurship* e *criticism* insieme, sottolinea la complessità del processo stesso ma allo stesso tempo ne propone una lettura interessante, che fa della *scoperta* (del valore), della *consapevolezza* (di quel valore da parte dello studente) e della *rivelazione* (di qualcosa che trasforma) gli aspetti principali. Con le parole di Eisner, l'esito del processo valutativo è riuscire nella «*magical feat of transforming qualities into a language that will edify others*» (p. 156). Compito del critico valutatore è dunque anche quello di trasformare ciò che apprezza in un linguaggio "edificante" o "illuminante".

È una riflessione sul ruolo di chi valuta ma anche sul senso profondo del valutare che può essere tradotta in principi operativi che lo stesso Eisner definisce le caratteristiche della nuova valutazione (Eisner, 1998): si tratta di otto criteri che dovrebbero guidare la costruzione delle pratiche all'interno di un significato di valutazione come quello appena presentato. I primi tre criteri riguardano la possibilità di costruire prove valutative che riflettano: da un lato, i valori della comunità di riferimento (questo significa che tramite una pratica di valutazione gli studenti devono essere messi nella condizione di poter mostrare la loro comprensione inserita nel contesto più ampio del campo scientifico-disciplinare); dall'altro, il mondo e la vita extrascolastici al fine di approfondire e allargare i significati che gli studenti potranno costruire nella quotidianità al di fuori dei contesti accademici; infine, il programma insegnato ma non solo, nel senso che bisognerebbe valorizzare



e valutare anche la possibilità da parte degli studenti di usare ciò che hanno appreso in altri contesti o ambiti.

Un quarto criterio si riferisce al contenuto delle procedure valutative: una caratteristica importante che dovrebbero possedere è data dal fatto di essere concepite e costruite in modo tale da permettere di far emergere le idee, i ragionamenti, le riflessioni prima ancora delle risposte corrette o delle soluzioni.

Un quinto criterio fa riferimento al ‘come’, alle modalità di partecipazione e realizzazione che devono essere modalità gruppali e non (o non solo) compiti individuali, pertanto bisognerebbe progettare situazioni valutative in cui diventa evidente l’impegno del gruppo nello svolgimento di una prova e allo stesso tempo il contributo di ciascuno alla realizzazione collettiva.

Da ultimo, gli altri tre criteri possono essere considerati congiuntamente perché riguardano le possibilità di ‘risposta’ degli studenti e, conseguentemente, l’opportunità che la valutazione diventi strumento di partecipazione e accessibilità (Aquario, Pais, & Ghedin, 2017). In particolare, tali criteri propongono di immaginare prove valutative che riescano a far sì che le risposte siano: *complesse* e non specifiche, isolate, slegate da un insieme, da un tutto; *molteplici e flessibili*, sia nel senso che dovrebbero essere ipotizzate più soluzioni alle questioni poste da uno strumento valutativo, sia nel senso di lasciare la scelta per l’espressione e la rappresentazione delle risposte offrendo diverse opportunità di mostrare ciò che è stato appreso. A tal proposito, l’esempio fornito da Eisner riguarda il ritorno da una vacanza: una persona potrebbe esprimere ciò che ha provato con un disegno, mostrando le fotografie fatte durante la vacanza stessa, o parlando delle esperienze vissute.



3. Conclusioni

E dunque quale valutazione che faccia propri i principi fondamentali dell’Assessment for Learning? Possono essere individuate alcune condizioni che comprendono gli elementi considerati finora (Eisner, 1998; James, 2017; Sambell, 2013; Swaffield, 2011). Si tratta di una valutazione che nasce dal dialogo tra docenti, tra studenti e tra docenti e studenti sulle prospettive di ciascuno rispetto all’apprendere e agli orizzonti verso i quali tendere; dialogo che a sua volta crea un flusso continuo di feedback provenienti da fonti formali (commenti e giudizi etero- ed auto-gestiti) o informali (attraverso l’insegnamento dialogico, l’osservazione, forme di interazione tra pari, modalità verbali e non verbali di comunicazione) che mirano a far luce sulle qualità e sulle rela-

zioni tra le cose in modo da generare consapevolezza e offrire una lettura costruttiva dell'apprendere; ciò contribuisce a creare opportunità per sviluppare la capacità di autonomia nei processi di apprendimento attraverso pratiche valutative autentiche e significative in cui: l'interesse, la passione e la motivazione sono coltivate e alimentate; viene prestata attenzione alla dimensione emotiva e alla dimensione collaborativa (sia tra studenti sia tra docenti, sia tra docenti e studenti) e in cui poter «attendere ed esplorare le possibilità della crescita umana» (Santi, 2018, p. 22) accogliendo l'imprevisto.

Sebbene costruire spazi dialogici valutativi in cui far sì che il feedback sia davvero dialogico e *ongoing* nei contesti universitari possa legittimamente apparire problematico per una serie di ragioni, tra cui alcuni fattori di contesto logistico-organizzativi come la numerosità degli studenti in aula o la bassa incidenza di realizzazione di pratiche valutative *in itinere* che permetterebbero un uso formativo del feedback, le riflessioni sui significati sottostanti alla Valutazione per l'apprendimento consentono di immaginare un processo dialogico capace di attribuire valore, svelandoli, agli impliciti che altrimenti resterebbero nascosti dalle parole. Perché le pratiche risultino significative si rende necessario chiedersi il senso dei costrutti che le sostanziano: si tratta cioè di legare in modo molto stretto chi siamo e cosa pensiamo (*assessment identity*) e cosa facciamo (*assessment literacy*), i nostri *essere* e i nostri *fare*, nella convinzione che non sia sufficiente mettere in pratica valutazioni orientate al miglioramento, alla partecipazione se non si fanno propri i valori del miglioramento e della partecipazione e che non si possano proporre agli studenti attività di autovalutazione o valutazione reciproca se la riflessione e la collaborazione sono dimensioni che non fanno parte del nostro sentire e della nostra esperienza.

Ne deriva da un lato l'impossibilità di trattare la Valutazione per l'apprendimento un insieme di tecniche e dall'altro l'urgenza di considerarla «*a philosophy which frames learning*» (Sambell, 2013, p.386), un *ambiente*, una *cultura* intrisa di *impegno* per il miglioramento dell'apprendimento di tutti (McDowell, Wakelin, Montgomery, & King, 2011) perché possa realizzarsi il potenziale valutativo più importante, quello che Fuller (2012) definisce “umanizzante”.

Riferimenti bibliografici

Aquario D., Pais I., & Ghedin E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 93-105.



- Astin A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Santa Barbara: Oryx Press.
- Boud D., & Falchikov N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. New York: Routledge.
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), pp. 301-318.
- Carless D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), pp. 39-54.
- Carless D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 219-233.
- Carless D. (2013). Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 90-103). London: Routledge.
- Dochy F., Segers M., Gijbels D., & Struyven K. (2007). Assessment engineering. Breaking down barriers between teaching and learning, and assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (pp. 87-100). New York: Routledge.
- Dochy F., Segers M., & Sluijsmans D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350.
- Drummond M.J. (2008). Assessment and values: a close and necessary relationship. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 3-19). Abingdon: Routledge.
- Eisner E.W. (1967). Educational objectives: help or hindrance? *School Review*, 75(3), pp. 250-260.
- Eisner E. W. (1998). *The kind of schools we need. Personal essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Eisner E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner E. W. (2003). Educational Connoisseurship and Educational Criticism: An Arts-Based Approach to Educational Evaluation. In T. Kellaghan & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 153-166). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70-120.
- Fuller M.B. (2012). Realizing Higher Education's Humanizing Potential: Assessment as a dialogical act. In G. Perreault & L. Zellner (Eds.), *Social Justice, Competition and Quality: 21st Century Leadership challenges* (pp. 145-156). Ypsilanti: NCPEA Press.
- Galliani L. (2014) (Ed.). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gibbs G., & Simpson C. (2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31.



- Gijbels D., van de Watering G., & Dochy F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), pp. 73-86.
- Hargreaves E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education*, 14(2), pp. 1-14.
- Hargreaves E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39(2), pp. 229-246.
- Hawe E., & Dixon H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), pp. 1181-1192.
- Higgins R., Hartley P., & Skelton A. (2001). Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 269-274.
- Hyland P. (2000). Learning from Feedback on Assessment. In P. Hyland, & A. Booth (Eds.), *The Practice of University History Teaching* (pp. 233-247). Manchester: Manchester University Press.
- James M. (2008). Assessment and Learning. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 20-35). Abingdon: Routledge.
- James M. (2017). (Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), pp. 404-414.
- James M., & Pedder D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *Curriculum Journal*, 17, pp. 109-138.
- Klenowski V. (2009). Assessment for Learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), pp. 263-268.
- Looney A., Cumming J., van Der Kleij F., & Harris K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), pp. 442-467.
- Maki P. (2010). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution* (2nd edition). Sterling: Stylus.
- McDowell L., Wakelin D., Montgomery C., & King S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(7), pp. 749-765.
- Miller C.M.L., & Parlett M. (1974). *Up to the mark: a study of the examination game*. Guilford: Society for Research into Higher Education.
- Nicol D., & MacFarlane-Dick D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218.
- Nicol D., Thomson A., & Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.

- Pryor J., & Crossouard B. (2008). A Socio-Cultural Theorisation of Formative Assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), pp. 1-20.
- Rowntree D. (1987). *Assessing Students: How shall we know them?* London: Routledge Falmer.
- Sambell K. (2013). Engaging students through assessment. In E. Dunne & D. Owen (Eds.), *The student engagement handbook: Practice in Higher Education* (pp. 379-396). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Oxon: Routledge.
- Santi M. (2018). Ambienti d'apprendimento o apprendere gli ambienti? *Bambini*, pp. 21-24.
- Serafini F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), pp. 384-393.
- Snyder B.M. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge: MIT Press.
- Stiggins R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappa*, 72, pp. 534-539.
- Struyf E., Vandenberghe R., & Lens W. (2001). The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), pp. 215-238.
- Swaffield S. (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*. Abingdon: Routledge.
- Swaffield S. (2009). The misrepresentation of Assessment for Learning and the woeful waste of a wonderful opportunity. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAlA), Bournemouth.
- Swaffield S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), pp. 433-449.
- Tang C. (1994). Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and Practice* (pp. 151-170). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Torrance H., & Pryor J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Webb M. & Jones J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in education*, 16 (2), pp. 165-184.
- Wiggins G. (2012). 7 keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), pp. 11-16.
- Wiliam D. (2012). Feedback: part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), pp. 31-34.



