

La valutazione degli apprendimenti scolastici. Un quadro internazionale

Giuliano Vivanet^{a,1}

^a *Università degli Studi di Cagliari, giuliano.vivanet@unica.it*

Abstract

Partendo da alcune domande-guida (chi valuta? con quali obiettivi si valuta? che cosa si valuta? come si valuta?), questo contributo intende presentare sinteticamente, sulla base delle più recenti indagini comparative internazionali, alcuni tratti essenziali dei sistemi nazionali di valutazione degli apprendimenti scolastici nell'area OECD.

Parole chiave: valutazione degli apprendimenti; valutazione formativa; valutazione sommativa; scuola; OECD.

Abstract

Starting with some guiding questions (who does assess? what are the objectives of the assessment? what is assessed? how is assessed?), the purpose of this paper is to introduce a summary of academic learning assessment in the OECD area, on the basis of the most recent international surveys.

Keywords: learning assessment; formative assessment; summative assessment; school; OECD.

¹ L'autore ha condiviso riflessioni e criticità trattate in questo contributo con Antonio Calvani e Roberto Trinchero, i quali hanno fornito indicazioni preziose per la sua stesura. La presente pubblicazione è stata prodotta durante l'attività di ricerca di Giuliano Vivanet finanziata con le risorse del P.O.R. SARDEGNA F.S.E. 2007-2013 - Obiettivo competitività regionale e occupazione, Asse IV Capitale umano, Linea di Attività 1.3.1.

1. Premessa

Negli ultimi trent'anni il tema della valutazione degli studenti, in altre parole la raccolta sistematica di prove utili a formulare un giudizio sull'apprendimento di questi ultimi (EPPI, 2002), ha attirato una crescente attenzione nel dibattito sulle politiche scolastiche nazionali (Donaldson, 2013).

Alla base di tale attenzione vi sono differenti processi, quali l'aumento di richiesta di efficacia, qualità ed equità rivolta alle scuole, per venire incontro ai continui cambiamenti sociali ed economici; una progressiva affermazione dei principi di decentralizzazione e autonomia scolastica che richiede contestualmente l'attivazione di meccanismi di monitoraggio della valutazione nei differenti contesti locali; lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che ha offerto la possibilità di gestire e condividere i dati della valutazione, sia su larga scala sia su base individualizzata; un più forte affidamento ai risultati della valutazione per la presa di decisioni evidence-based (Organization of Economic Co-operation and Development, OECD, 2013a).

Sulla base di tali premesse si presenta in questo contributo un quadro sintetico delle strategie di valutazione degli apprendimenti scolastici², basato sui dati delle più recenti indagini comparative internazionali, concentrando il discorso intorno ad alcune domande-guida: chi valuta? con quali obiettivi si valuta? che cosa si valuta? come si valuta?.

2. Chi valuta?

La responsabilità della valutazione degli studenti nei diversi sistemi nazionali di valutazione è generalmente condivisa da più attori a diversi livelli in dipendenza dei fini per cui è condotta. Le autorità sovra-scolastiche, regionali o nazionali, tipicamente hanno in carico i processi valutativi ai passaggi chiave tra i cicli di istruzione (ad esempio, in conclusione della scuola secondaria inferiore); mentre gli insegnanti in genere hanno il compito di valutare, in chiave sia formativa sia sommativa³, i propri allievi durante il loro percorso di apprendimento.

Tendenzialmente i modelli valutativi centralizzati vengono riconosciuti come altamente attendibili, anche se scarsamente validi. Al contrario, elevata validità è attribuita alla valutazione condotta dagli insegnanti a fronte però di una ridotta attendibilità, per quanto, rispetto a quest'ultimo punto in particolare, non sembra esserci una letteratura concorde (Bishop, 2006; Crooks, 2004).

In generale, dai dati dell'indagine OECD TALIS 2013 (OECD, 2013b) vi è una diffusa affermazione del principio di autonomia di scuole e insegnanti nella definizione e nella applicazione delle strategie di valutazione degli studenti (Figura 1).

² Le indicazioni contenute in questo contributo sono prevalentemente riferite all'area OECD. Per un approfondimento anche critico si vedano Calvani (2014) e Trinchero (2014).

³ Tradizionalmente si distinguono la valutazione sommativa il cui obiettivo è fornire un giudizio sintetico sull'apprendimento passato (assessment of learning) (EPPI, 2002), e la valutazione formativa (assessment for learning) il cui fine è fornire un giudizio utile a guidare il processo di insegnamento-apprendimento futuro (Bloom, 1969; Scriven, 1967).

Paese	%	Paese	%
Australia	90.7	Lettonia	91.9
Brasile	65.3	Malesia	20.7
Bulgaria	78.1	Messico	45.9
Cile	88.2	Norvegia	83.2
Corea	51.5	Olanda	98.4
Croazia	66.3	Polonia	98.5
Danimarca	93.6	Portogallo	71.7
Estonia	100	Rep. Ceca	99.4
Finlandia	74.6	Rep. Slovacca	100
Francia	70.5	Romania	56.8
Giappone	89.6	Serbia	69.2
Islanda	93.1	Singapore	97.3
Israele	89.6	Spagna	37.1
Italia	89.7	Svezia	80.9
Media OECD: 79.1			

Figura 1. Percentuale di insegnanti della scuola secondaria inferiore i cui dirigenti scolastici dichiarano che la responsabilità delle politiche di valutazione degli studenti è delegata al livello scolastico (OECD, 2013b).

Nella formazione primaria in particolare, agli insegnanti è attribuita una responsabilità pressoché esclusiva nella valutazione degli studenti; mentre ai livelli più alti del sistema di istruzione tale responsabilità è condivisa e/o integrata con quella di autorità sovra-scolastiche. In questa distribuzione dei compiti agli insegnanti è tipicamente attribuita la valutazione nelle diverse discipline del curriculum, mentre a livello centrale si demanda più di frequente il compito di valutare specifiche conoscenze/competenze in un limitato numero di discipline, e solo a determinati livelli di istruzione.

Sul ruolo degli insegnanti, l'OECD (2013a) sottolinea la necessità di coinvolgere gli stessi (e più in generale gli stakeholder della scuola) nella definizione dello stesso sistema di valutazione, in modo da creare consenso intorno a esso e stimolare lo sviluppo di competenze valutative a tutti i livelli, anche attraverso la condivisione delle scelte.

In alcuni Paesi (es. Irlanda del Nord, Nuova Zelanda, Repubblica Ceca e Olanda) un importante ruolo è svolto anche da agenzie/compagnie private che forniscono modelli e strumenti per la valutazione. Ad esempio, in Olanda, il Central Institute for Test Development (CITO) mette a disposizione un sistema, denominato Leerling Volg System (LVS), per il monitoraggio degli studenti. Disponibile per la formazione sia primaria sia secondaria sia, in una versione adattata, per studenti con bisogni educativi speciali, si compone di un insieme di test standardizzati (in parte adattivi) orientati prevalentemente alla valutazione formativa, da poter usare longitudinalmente per monitorare e tenere traccia dei progressi degli studenti in diverse discipline, quali (per la formazione primaria) linguaggio, aritmetica, orientamento nel mondo, sviluppo socio-emotivo, inglese, scienze e tecnologia.

3. Con quali obiettivi si valuta?

Con riferimento agli obiettivi è possibile fare una prima distinzione generale tra sistemi che utilizzano i dati della valutazione per finalità di rendicontazione (accountability), dunque per certificare/attestare processi e prodotti del sistema scolastico (ad es. nei confronti del pubblico o del ministero) o per scopi di sviluppo (development), ossia per

apportare dei miglioramenti ai processi/prodotti del sistema scolastico (ad es. ridistribuire le risorse economiche al fine di risolvere criticità emerse).

Al riguardo, secondo i dati dell'indagine "Education at a Glance 2011" (OECD, 2011), l'Italia sarebbe tra i Paesi in cui si fa un basso uso dei risultati per il primo obiettivo (accountability) e un moderato uso per il secondo (development) (Figura 2); in altre parole, il grosso investimento fatto in termini di raccolta, gestione e analisi dei dati della valutazione scolastica andrebbe, rispetto a questi due obiettivi, parzialmente sprecato per un mancato o limitato utilizzo degli stessi⁴.

Uso dei risultati per lo sviluppo			
	Alto	Moderato	
Uso dei dati per la rendicontazione	Alto	Australia e Cile	Messico, Rep. Slovacca, Svezia
	Moderato	Belgio (fi.), Canada, Israele, Corea, Nuova Zelanda	Rep. Ceca, Francia, Irlanda, Olanda, Polonia, Portogallo
	Basso	Danimarca, Islanda, Norvegia	Austria, Belgio (fr.), Estonia, Finlandia, Italia, Lussemburgo, Slovenia, Spagna

Figura 2. Uso dei dati della valutazione per scopi di accountability o development (adattata da OECD, 2011).

Rispetto a questi obiettivi, i Paesi che pongono maggiormente l'accento su finalità di rendicontazione sarebbero tendenzialmente caratterizzati da un più frequente approccio high-stake⁵ nell'uso dei test standardizzati, dall'enfasi sulle finalità sommative, dal ricorso a ispettori esterni per la valutazione delle scuole, e dalla resa pubblica dei risultati di performance in un'ottica comparativa.

Dall'altra parte, i sistemi che maggiormente si orientano verso finalità di sviluppo, sarebbero tendenzialmente caratterizzati da un approccio low-stake (o no-stake) dei test, da un più frequente ricorso a modelli di valutazione formativa, dall'impiego dei risultati sulla valutazione degli insegnanti per la proposta e ri-definizione dei percorsi di formazione e aggiornamento professionale, e dal ricorso all'auto-valutazione delle scuole (concepando eventuali strutture esterne come supporto alle stesse) (OECD, 2013a).

In Europa, secondo una rilevazione dell'Eurydice Network (2009), le valutazioni standardizzate su base nazionale, nell'istruzione primaria e secondaria inferiore, sono prevalentemente impiegate per prendere decisioni sulla carriera scolastica degli alunni (ad esempio promozioni, rilascio certificazioni e/o suddivisione degli alunni per grado di preparazione – è il caso della comunità francofona del Belgio, Danimarca, Germania, Italia e Lussemburgo) e per monitorare e valutare gli istituti scolastici o il sistema educativo nel suo complesso (ad esempio comparazione risultati tra gli istituti e/o valutazione performance del sistema – è il caso della comunità fiamminga del Belgio, di Spagna, Francia, Italia, Austria, Portogallo e Finlandia); mentre meno di frequente tali

⁴ In proposito, un quadro di proposte volto a valorizzare la valutazione formativa nella scuola italiana è discusso nel saggio di Calvani (2014).

⁵ Un approccio high-stake alla valutazione indica che i risultati di quest'ultima sono utilizzati per assumere decisioni rilevanti, ad esempio per gli insegnanti (progressioni di carriera e salario) e studenti (certificazioni, apertura/chiusura rispetto a determinati percorsi di istruzione).

valutazioni hanno la finalità di individuare i bisogni di apprendimento degli studenti (come in Danimarca, Irlanda, Francia, Inghilterra e Svezia).

A dispetto di ciò, si riscontra una sempre maggiore diffusione dei principi della valutazione formativa nei quadri normativi di differenti sistemi scolastici nazionali (Figura 3).

In Norvegia, ad esempio, il cui sistema è basato tradizionalmente sui principi della decentralizzazione e dell'autonomia scolastica (specialmente nei cicli della primaria e della secondaria inferiore)⁶, la rilevazione delle competenze di ciascuno studente in itinere con finalità formative è un obiettivo chiave del sistema scolastico, e il fornire un preciso feedback agli studenti sui progressi ottenuti in relazione agli obiettivi di competenza nazionali rappresenta un obbligo per le scuole (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011).

	S	S	S	I	P	Paese
						Australia
						Austria
						Belgio (fr.)
						Belgio (fi.)
		*		*	*	Canada
						Cile
						Rep. Ceca
						Danimarca
						Estonia
						Finlandia
						Francia
						Ungheria
						Islanda
						Irlanda
						Israele
						Italia
						Corea
						Lussemburgo
						Messico
						Olanda
						Nuova Zelanda
						Norvegia
						Polonia
						Portogallo
						Rep. Slovacca
						Slovenia
						Spagna
						Svezia
						UK Irlanda N.

Figura 3. Paesi in cui esiste un quadro di riferimento normativo esplicito per l'attuazione delle finalità formative della valutazione nei diversi livelli di istruzione (adattata da OECD, 2013a)⁷.

In tal senso, il recepimento dei principi della valutazione formativa nelle normative nazionali appare essere un fattore di particolare interesse, considerata la vasta letteratura pedagogico-didattica che porta evidenze sull'impatto positivo di tale strategia nel miglioramento degli apprendimenti (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009; 2011; Popham, 2011)⁸.

⁶ Il sistema norvegese prevede che a livello politico centrale si definiscano gli obiettivi generali, le normative di regolamentazione e la valutazione del sistema, mentre a livello locale, con un forte senso di responsabilizzazione demandato alle singole 430 municipalità, siano lasciati ampi spazi di autonomia nell'assunzione dei docenti, nella gestione del budget e nelle scelte didattiche (con forme di networking tra le municipalità finalizzate a un'assunzione collettiva di responsabilità e di condivisione di pratiche rispetto ai processi di valutazione) (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011).

⁷ In Figura 3, SS: scuola secondaria superiore; SI: scuola secondaria inferiore; P: scuola primaria. Per quanto riguarda il Canada, * varia nelle diverse provincie. Cella bianca: assenza di un quadro normativo sulla valutazione formativa; cella chiara: quadro normativo sulla valutazione formativa definito solo per la formazione generale; cella scura: quadro normativo sulla valutazione formativa definito sia per la formazione generale sia per quella professionale.

⁸ Simili risultati non autorizzano semplicistiche deduzioni sulla relazione tra valutazione formativa e risultati didattici; il problema è complesso e, come sottolineato anche dall'analisi di Dunn e

Al riguardo, tuttavia, la stessa OECD (2013a) sottolinea una importante criticità: a fronte di politiche e dichiarazioni esplicite nelle normative che enfatizzano la necessità di implementare e valorizzare l'aspetto formativo della valutazione, si riscontra una diffusa genericità nella specificazione di pratiche efficaci e sistematiche all'interno delle scuole e/o classi. Una criticità, quest'ultima, che si collega a un'altra questione fondamentale: la professionalizzazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti nelle strategie di valutazione. Con riferimento ai primi, i dati OECD (2013b) mostrano come oggi il ruolo dei dirigenti scolastici sia fortemente sbilanciato, gravando su essi un peso sempre maggiore derivante da oneri di gestione amministrativo-burocratici, a scapito dei compiti di direzione pedagogico-didattica. Rivolgendo lo sguardo agli insegnanti, la stessa indagine mostra come la percentuale di docenti italiani della scuola secondaria inferiore che manifesta un elevato bisogno di formazione professionale nell'area della valutazione degli studenti (22,9 %) sia sensibilmente maggiore alla media OECD (11,6%).

4. Che cosa si valuta?

In tutti i Paesi dell'area OECD gli studenti sono valutati dai propri insegnanti su tutte le discipline del curriculum nazionale. La valutazione centralizzata standardizzata, invece, pur in presenza di un panorama non omogeneo, è in genere centrata su pochi ambiti disciplinari, considerati prioritari, quali la lingua e la matematica (Figura 4)⁹.

Paese	Obbligo	Materie	Anno
Belgio (francese)	Si (per le scuole pubbliche)	- Tutti gli studenti: M, L.	8
Danimarca	Si (per le scuole pubbliche)	- Tutti gli studenti: M, L, S, LS; - A scelta: A, AP; - Campione: FL, S, SS, R.	9
Estonia	Si (per scuole pubbliche e private dipendenti dal governo)	- Tutti gli studenti: M, L; - A scelta: S; SS, LS.	9
Francia	Si (per tutte le scuole)	- Tutti gli studenti: M, L, S, SS, LS, T, A, R.	9
Irlanda	Si (per le scuole pubbliche e private dipendenti dal governo)	- Tutti gli studenti: M, L, S, SS; - A scelta: A, R, AP, AL.	11
Italia	Si (per tutte le scuole)	- Tutti gli studenti: M, L, S, LS, A.	8
Olanda	Si (per tutte le scuole)	- Tutti gli studenti: L, FL, SS; - A scelta: M, S, LS, AL.	12
Norvegia	Si (per tutte le scuole)	- Campione: M, L, LS.	10
Polonia	Si (per tutte le scuole)	- Tutti gli studenti: M, L, S, SS, LS.	9
Portogallo	Si (per tutte le scuole)	- Tutti gli studenti: M, L.	9

Figura 4. Esami centralizzati standardizzati al termine della secondaria inferiore.

Mulvenon (2009), è necessario da un lato sviluppare una ricerca sempre più rigorosa sul tema e dall'altro identificare su base empirica le condizioni che devono essere soddisfatte al fine di massimizzare i benefici sulla didattica (Stiggins, 2005).

⁹ In Figura 4 sono riportate indicazioni sugli esami centralizzati standardizzati al termine della scuola secondaria inferiore in alcuni Paesi OECD. In dettaglio, in colonna 1 il Paese; in col. 2, l'obbligatorietà dell'esame; in col. 3, le materie valutate; in col. 4, l'età alla valutazione. Si legga M: matematica; L: lingua nazionale; S: scienze; SS: studi sociali; LS: lingua straniera moderna; T: tecnologia; A: arte; R: religione; AB: abilità professionali; AL: altro. Gli esami centralizzati standardizzati sono usati a tale livello in 14 Paesi, tra quelli indagati dall'OECD (2013a), mancano i dati per Canada, Germania, Scozia e Stati Uniti. Esami centralizzati standardizzati sono invece presenti solo in cinque Paesi nella formazione primaria (Belgio francese, Canada, Portogallo, Turchia e Stati Uniti) e pressoché universalmente diffusi nella secondaria superiore.

Si consideri, inoltre, che i curriculum scolastici nazionali sono stati oggetto di radicali riforme nell'ultimo decennio, periodo in cui si è accentuata l'enfasi in diversi sistemi di istruzione per lo sviluppo di competenze complesse, spesso riconducibili ai principi di una formazione per tutta la vita (lifelong learning), quali pensiero critico, problem solving, creatività, competenze informative, cittadinanza attiva, che risultano essere trasversali rispetto alle discipline più tradizionali (OECD, 2013a).

In Europa, ad esempio, fin dal 2006 vi è stata una progressiva introduzione nei programmi dei sistemi scolastici di otto competenze chiave: comunicazione nella propria lingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica, nelle scienze e tecnologie, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturali (Raccomandazione 2006/962/EC). Negli Stati Uniti, ben 16 Paesi hanno introdotto nei propri curricula un insieme di competenze ritenute fondamentali per le sfide del XXI secolo (Partnership for 21st Century Skills), tra cui competenze di apprendimento e innovazione, competenze ICT, e competenze di vita e lavoro. L'UNESCO, a sua volta, ha promosso una riforma dei sistemi scolastici, adottata ad esempio in Messico, indirizzata allo sviluppo delle "life skills", quali competenze di pensiero critico, creatività, abilità sociali e comunicative (Singh, 2003).

L'introduzione di simili competenze nei curricula nazionali richiede lo sviluppo di modelli valutativi in linea con esse, a cui si fa spesso riferimento con l'espressione "performance-based" (Linn, Baker & Dunbar, 1991), la cui caratteristica è valutare contemporaneamente un insieme integrato di conoscenze e abilità attraverso la richiesta di svolgimento di compiti, quali presentazioni orali, ricerche, esperimenti, progetti, compiti collaborativi, compiti di problem solving, portfolio, ecc.

Tuttavia, in proposito, l'OECD rileva criticamente come, a fronte di una maggiore enfasi su tali competenze trasversali complesse, l'uso di modelli di valutazione innovativi sia piuttosto limitato e come spesso ci si limiti alla rilevazione di conoscenze e abilità di base (OECD, 2013a). Gli ostacoli alla loro adozione su ampia scala può essere riconducibile a diversi fattori, quali la difficoltà nella definizione di strumenti validi e attendibili, la difficoltà di traduzione di competenze complesse in processi osservabili e misurabili, il maggior onere di sviluppo. Al di là di queste difficoltà obiettive, il rischio è che si crei un disallineamento tra curriculum centrato su competenze e valutazione centrata su conoscenze e abilità di base: occorre invece sviluppare un framework consistente e logicamente coerente, in cui vi sia un allineamento puntuale tra obiettivi, curriculum e valutazione (ibidem).

5. Come si valuta?

I principali strumenti usati nella valutazione standardizzata sono riconducibili a quattro macro-categorie (Looney, 2011):

- test a scelta multipla: richiedono la selezione di una risposta tra diverse opzioni, generalmente utili per valutare conoscenze, anche di alto livello, ma meno adeguate per competenze complesse (hanno, inoltre, il vantaggio di poter essere corrette automaticamente e dare origine a dati strutturati comparabili);
- test adattivi: sequenze di domande gestite da un sistema informatizzato in grado di adattare la difficoltà delle stesse in conseguenza delle risposte date dallo

studente (poiché non tutti gli studenti rispondono alle medesime domande, vi è una minore possibilità di comparazione);

- prove di performance: consentono la valutazione di competenze complesse, attraverso la proposta di compiti (richiedono tipicamente la valutazione da parte di esperti e possono presentare limiti di attendibilità, a causa della soggettività della valutazione)¹⁰;
- prove di performance computer-based: consentono la valutazione di competenze complesse, attraverso l'uso delle ICT per la somministrazione di compiti e la loro valutazione.

Le domande a risposta chiusa e i compiti scritti che richiedono sequenze pre-determinate di passaggi, probabilmente grazie alla possibilità di correzione automatica e alla maggiore comparabilità e attendibilità, sono tra le più diffuse nelle valutazioni centralizzate (Figura 5) (OECD, 2013a).

Paese	Strumenti valutazione Lingua	Strumenti valutazione Matematica	ICT
Belgio (francese)	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti.	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti.	No
Danimarca	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti; - Presentazioni orali; - Interrogazione orale; - Presentazione progetti; - Discussione di gruppo (opzionale).	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti.	No
Estonia	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti.	- Prove di performance.	No
Francia	- Compiti scritti (ricerche); - Valutazione formativa.	- Compiti scritti (ricerche); - Valutazione formativa.	No
Irlanda	- Compiti scritti; - Domande chiuse.	- Compiti scritti (compiti chiusi; compiti aperti; problem solving).	No
Italia	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti; - Esame della scuola: ricerca scritta; interrogazione orale; presentazione orale.	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti; - Esame della scuola: problemi/esercizi scritti; interrogazione orale; presentazione orale.	No
Olanda	- Domande a scelta multipla; - Compiti scritti.	- Calcoli.	No/ Si*
Norvegia	- Compiti scritti.	- Domande chiuse; - Compiti scritti.	Si
Polonia	- Domande a scelta multipla; - Compiti scritti.	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti.	No
Portogallo	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti.	- Domande chiuse/scelta multipla; - Compiti scritti; - Problem solving.	No

Figura 2. Strumenti di valutazione per la Lingua e la Matematica negli esami centralizzati standardizzati della scuola secondaria inferiore (adattato da OECD, 2013a)¹¹.

Tuttavia, negli ultimi anni, facendo seguito al più frequente riferimento a competenze trasversali complesse, in alcuni Paesi si stanno introducendo approcci più sofisticati alla

¹⁰ L'attendibilità delle valutazioni può essere tuttavia migliorata attraverso una attenta progettazione delle prove e un adeguato training dei valutatori.

¹¹ * È informatizzata solo la prova nelle scuole pre-professionali.

valutazione. Ad esempio, in Austria, la riforma strutturale del 2008 della New Secondary School è stata accompagnata da una riforma pedagogica, volta alla individualizzazione dell'insegnamento, all'apprendimento sociale, e alla integrazione dei ragazzi con bisogni educativi speciali, e in linea con tali intendimenti è richiesto alle scuole di adottare strategie di valutazione formativa, focalizzate sulla valutazione di performance complesse, attraverso l'auto-osservazione, l'auto-valutazione e i portfolio (Specht & Sobanski, 2012)¹². In Belgio (comunità fiamminga), strumenti di valutazione sono stati sviluppati da istituzioni/organizzazioni esterne alla scuola per la valutazione di performance non cognitive, relative ad esempio ad attitudini e al benessere personale (tra questi, il più usato è il SAM-scale – Scale for Attitude Measurement – mirato alla rilevazione delle attitudini, quali diligenza, flessibilità e responsabilità, e usato a fini di orientamento) (Flemish Ministry of Education and Training, 2010).

Inoltre, a supporto della valutazione formativa promossa da insegnanti e scuole, in alcuni Paesi sono oggi disponibili strumenti ICT e banche dati digitali on-demand, a cui è possibile accedere liberamente, assumendo in proprio la responsabilità della scelta dei tool più adeguati, dei tempi e degli obiettivi della valutazione. Al riguardo, l'OECD (2013a) suggerisce l'adozione di sistemi multi-approccio, adattabili ai bisogni individuali, locali e speciali, con disponibilità di differenti strumenti e metodi in modo da raccogliere e integrare evidenze di natura diversa per la valutazione degli studenti.

In Nuova Zelanda¹³, ad esempio, il Ministero dell'Educazione ha predisposto un ambiente web, denominato Assessment Tool Selector, in cui sono messi a disposizione circa 80 strumenti di valutazione differenti che gli insegnanti possono provare e usare gratuitamente, selezionabili sulla base dell'area disciplinare, delle competenze, del livello scolastico, della corrispondenza col curriculum neozelandese; e così via. Similmente, in Australia, il governo ha messo a disposizione degli insegnanti un ambiente, denominato Online Diagnostic Tools, che consente l'accesso a risorse utili per il monitoraggio dei progressi degli studenti, collegate a risorse digitali per l'apprendimento; e in Norvegia, il Directorate for Education and Training ha sviluppato un apposito ambiente web in cui sono disponibili programmi, materiali esemplificativi, video e strumenti per la formazione alle pratiche di valutazione formativa.

6. Conclusioni

Il quadro internazionale della valutazione degli apprendimenti scolastici, di cui qui si è cercato di disegnare sinteticamente alcuni tratti essenziali, si presenta piuttosto variegato. In esso, i diversi sistemi nazionali di valutazione si collocano lungo un continuum tra istanze di accountability e di development, di centralizzazione e decentralizzazione, di valutazione sommativa e formativa. In tale scenario, non è definibile un sistema migliore in senso assoluto, in quanto il bilanciamento di tali istanze può trovare diversa

¹² Similmente, strategie di valutazione alternative a quelle tradizionali sono promosse anche in Belgio (comunità fiamminga) (Flemish Ministry of Education and Training, 2010), Irlanda (Irish Department of Education and Skills, 2012), Francia (Dos Santos & Rakocevic, 2012), Messico (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo 2012) e Singapore (Darling-Hammond, 2010).

¹³ Per un approfondimento del modello valutativo neozelandese, si rimanda a un precedente lavoro (Calvani & Vivanet, 2014).

configurazione nei differenti contesti; tuttavia l'analisi di tale scenario può permetterci di individuare alcuni orientamenti cui guardare con interesse.

La discussione originata dal quesito “chi valuta?” evidenzia la necessità di mettere insegnanti e scuole nelle condizioni di definire le proprie strategie di valutazione, pur all'interno di un quadro nazionale di riferimento. Come visto, il principio di autonomia in questo ambito è già diffusamente riconosciuto, tuttavia questo deve trovare maggior concretezza di realizzazione attraverso, ad esempio, la formazione iniziale e in servizio sulle competenze valutative e un adeguato supporto di risorse (linee guida, materiali dimostrativi, strumenti tecnologici, ecc.), in linea con alcuni degli esempi nazionali precedentemente citati. Le domande “con quali obiettivi si valuta?” e “che cosa si valuta?” ci riconducono alla necessità di allineare in modo chiaro ed esplicito obiettivi e contenuti e di realizzare il principio di centralizzazione dello studente attraverso modelli e metodi di valutazione in grado di valorizzare le finalità formative della stessa, legandola alla trasformazione di pratiche didattiche supportate da prove di efficacia (Hattie, 2009). In sintonia con tali indicazioni, quanto emerge dalla discussione guidata dal quesito “come si valuta?” integra il quadro delineato attraverso la definizione di strategie valutative, gestite e ridefinite localmente, adeguatamente supportate dalle risorse citate, allineate agli obiettivi e ai contenuti, e infine orientate al miglioramento degli apprendimenti piuttosto che alla loro certificazione.

Bibliografia

- Bishop, J.H. (2006). Drinking from the fountain of knowledge: Student incentive to study and learn – externalities, information problems and peer pressure. In E.A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2 (pp. 910-944). Amsterdam: North-Holland.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Taylor (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the National Society for the Study of Evaluation* (pp. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Calvani, A. (2014). Criticità e potenzialità nel cammino della valutazione. Cosa potrebbe fare l'Invalsi? *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(4).
- Calvani, A., & Vivianet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127–146. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/692/565> (ver. 30.12.2014).
- Crooks, T.J. (2004). Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. *The Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB)*, Fiji.
- Darling-Hammond, L. (2010). Draft White Paper 5: Policy Frameworks for New Assessments. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*. <http://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/tools-and-resources/policy-infrastructure-report.pdf> (ver. 30.12.2014).

- Donaldson, G. (2013). Trends and challenges in evaluation and assessment. *Comunicazione alla Conferenza OECD Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Oslo.
- Dos Santos, S., & Rakocevic, R. (2012), *Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires - Étude de l'OCDE: Rapport national de base pour la France*, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.oecd.org/edu/school/RapportNationalEvaluationFrance.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1–11.
- EPPI Centre. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (2002). *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning*. Review conducted by the Assessment and Learning Synthesis Group, EPPI, London.
- Eurydice Network (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf (ver. 30.12.2014).
- Flemish Ministry of Education and Training and the University of Antwerp Edubron Research Group (2010). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Flemish Community of Belgium*. <http://www.oecd.org/education/school/46974684.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2011). Feedback in schools. In R. Sutton, M.J. Hornsey & K.M. Douglas (Eds.), *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Irish Department for Education and Skills (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Ireland*. Dublin. <http://www.oecd.org/edu/school/Country%20Background%20Report%20for%20Ireland%20-%20Evaluation%20and%20Assessment%20Frameworks.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Linn, R.L., Baker, E.L., & Dunbar, S.B. (1991). *Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria*. CSE Technical Report 331.
- Looney, J. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Papers No. 58*, Paris: OECD Publishing.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2011). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Norway*. <http://www.oecd.org/education/school/47088605.pdf> (ver. 30.12.2014).

- OECD. Organization of Economic Co-operation and Development (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*.
<http://www.oecd.org/education/school/educationataglance2011oecdindicators.htm> (ver. 30.12.2014).
- OECD. Organization of Economic Co-operation and Development (2013a). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*.
<http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm> (ver. 30.12.2014).
- OECD. Organization of Economic Co-operation and Development (2013b). *OECD TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.
<http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> (ver. 30.12.2014).
- Partnership for 21st Century Skills. <http://www.p21.org/> (ver. 30.12.2014).
- Popham, W.J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, VA: ASCD.
- Raccomandazione 2006/962/EC del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 30.12.2014).
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico*. Paris: OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/mexico/Mexico%20Review%20of%20Evaluation%20and%20Assessment%20in%20Education.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Singh, M. (2003). *Understanding life skills. Education for All Global Monitoring Report 2003/4 "Gender and Education for All: The Leap to Equality"*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146963e.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Specht, W., & Sobanski, F. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Austria*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Vienna.
<http://www.oecd.org/education/school/49578470.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Stiggins, R.J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(4).