

Per Valutare le Competenze, tra Complessità e Incertezza

Preprint 21 Novembre 2020

Enzo Zecchi

Abstract

Il problema della valutazione delle competenze, latente nella scuola ormai da anni, viene qui affrontato nella sua completa articolazione, proponendo una soluzione applicabile e sostenibile nel concreto della classe. La complessità del problema richiede da parte del docente (condicio sine qua non) la presa di coscienza della necessità di adottare una nuova pratica professionale, assieme alla rivisitazione dei fondamentali del processo dell'apprendere. Il project based learning (PBL) viene proposto come strategia concreta sia per lo sviluppo delle competenze sia per la loro valutazione. Per superare il limite - frequente in questo ambito - di valutazioni troppo orientate al gruppo e poco al singolo studente, si propone di andare oltre le rubric tradizionalmente intese come strumenti per valutare le prestazioni e di orientarsi verso le general rubric, come strumenti per descrivere le competenze. Partendo da un'analogia illuminante con la fisica, i problemi della condivisione del significato delle singole competenze e dell'individuazione in classe delle evidenze per la loro descrizione vengono affrontati tramite un'euristica elaborata su quattro passi. Si propone, da ultimo, di articolare in modo dinamico il processo di valutazione delle singole competenze su più progetti diversi e su più fasi di uno stesso progetto

SOMMARIO

1	<u>INTRODUZIONE</u>	3
1.1	LA VALUTAZIONE NEL QUOTIDIANO EXTRASCOLASTICO	4
2	<u>RIPARTIRE DAI FONDAMENTALI: RIFLETTIAMO SUL PROCESSO DELL'APPRENDERE</u>	5
2.1	AL CENTRO LO SVILUPPO DELL'IDENTITÀ	5
2.2	VALUTARE LO SVILUPPO DELL'IDENTITÀ TRAMITE LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	6
3	<u>IL PBL COME STRATEGIA PER VALUTARE LE COMPETENZE</u>	7
3.1	METODO PBL ENZO ZECCHI E PIANO DI VALUTAZIONE BASE	7
3.2	LA VALUTAZIONE DEL SINGOLO STUDENTE RIMANE UN PROBLEMA APERTO	8
3.3	LE FUNZIONI DELLA VALUTAZIONE	11
4	<u>PER VALUTARE LE COMPETENZE DEL SINGOLO CI ISPIRIAMO ALLA FISICA</u>	12
4.1	L'ANALOGIA CON LA MISURAZIONE DELLA VELOCITÀ MEDIA	12
5	<u>EURISTICA ZECCHI: COSTRUIRE RUBRIC PER LE COMPETENZE, MA NON SOLO.</u>	15
5.1	I PASSI DELL'EURISTICA	15
5.2	I DISPOSITIVI PER RACCOGLIERE LE EVIDENZE IN CLASSE.	18
6	<u>CONSIDERAZIONI FINALI SULLE RUBRIC</u>	20
6.1	STRUMENTO IDEALE PER LE FUNZIONI FORMATIVA E PROATTIVA DELLA VALUTAZIONE	20
6.2	MODERAZIONE NELL'USO DELLE RUBRIC	20
6.3	LE TECNOLOGIE PER LA VALUTAZIONE	21
7	<u>LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE IN FASI E/O PROGETTI DIVERSI</u>	21
8	<u>CONCLUSIONE</u>	22
9	<u>BIBLIOGRAFIA</u>	24

1 Introduzione

Il problema della valutazione è particolarmente complesso e la valutazione delle competenze, in particolare, rappresenta per il docente una sfida epocale. Chi scrive, quando iniziò a fare il docente 30-40 anni fa, non aveva certo il problema di valutare le competenze dell'alunno. La valutazione, per un insegnante di fisica, consisteva semplicemente nel valutare le interrogazioni e le soluzioni date dagli studenti ai problemi assegnati nei compiti. Il tutto strettamente riferito ad un ambito disciplinare e ben documentato. Mai si andava oltre, mai a valutare competenze personali. Insomma, una **didattica centrata su programmi** e una valutazione tramite prove standardizzate per tutti, anche in parallelo su più classi.

Ora si richiede una **didattica centrata sull'alunno**. Lo studente, il singolo studente, diventa un caso, al pari di un paziente per un medico o di un cliente per un avvocato o un architetto. Con la complicazione che una classe è composta da decine di alunni e che trattarli singolarmente si presenta come una sfida ardua, più ardua io credo di quelle affrontate dagli altri professionisti. Rispetto alla valutazione tradizionale è una sfida completamente diversa, per la quale noi docenti non siamo preparati. I mille corsi sulle competenze contribuiscono indubbiamente ad un utile avvicinamento al tema, ma generalmente si fermano lì: la gratificazione per aver ascoltato una conferenza interessante e poco altro. Sono pochi gli strumenti che vengono forniti per tradurre operativamente quanto si è ascoltato in classe. E sono ormai decenni che la scuola è impegnata in questa sfida apparentemente senza soluzione.

La scuola è ricca di normative scritte ad arte e su questo piano indubbiamente non manca nulla. Rimane però il problema di come applicare gli obiettivi indicati e le linee guida nella didattica quotidiana. I docenti, quasi sempre, continuano con la solita didattica e la mediazione con le normative rimane appannaggio del dirigente scolastico e di qualche insegnante da lei/lui delegato. I dirigenti più avveduti, quando mi invitano a fare formazione, si raccomandano di non parlare ai loro insegnanti genericamente di competenze, di cosa siano e del perché sono necessarie; vogliono che si tratti di come svilupparle e valutarle nel concreto della classe. Come rispondere? Quale soluzione proporre?

Quando la complessità rischia di bloccarci attorno ad un problema per il quale non troviamo vie d'uscita, il primo sforzo da fare è uscire dall'autoreferenzialità, aprendosi ad altre prospettive. Il ricorso ai compiti di realtà o ai progetti è una scelta ineludibile. Ma si rischia di fare un errore grossolano, se si parla dello sviluppo di un progetto, il cuore vero di una unità di apprendimento (UDA), senza mettere in campo il Project Management e senza chiedersi se nel caso particolare sia auspicabile applicare il paradigma Waterfall o quello della Progettazione Agile.¹ Sarebbe come

¹ Waterfall e Progettazione Agile sono due paradigmi importanti adottati nella gestione dei progetti. Nell'approccio Waterfall (vedi ad es. cit. (Project Management Institute, 2017)), le attività vengono programmate ed eseguite secondo una sequenza lineare ben definita in partenza. Nella Progettazione Agile (vedi ad es. cit. (Highsmith, 2010)), gli obiettivi del progetto, prodotto e/o servizio, vengono sviluppati con

affrontare lo studio di un moto trascurando le leggi di Newton. Verso la consapevolezza di una nuova pratica professionale del docente

Per affrontare in modo efficace il problema della valutazione, il primo passo è quello che si potrebbe chiamare “il posizionamento del docente”. È molto importante che il docente prenda coscienza della sfida che si trova ad affrontare e del cambio di professionalità che questa comporta: non più solo dispensatore di saperi disciplinari, ma anche professionista chiamato ad interagire con la sfera personale dello studente per favorirne lo sviluppo delle competenze e, pur se più limitatamente, la costruzione dell’identità.

Il docente deve acquisire la consapevolezza che una soluzione certa al problema della valutazione delle competenze del singolo studente non esiste, che deve scegliere quella che ritiene la meno peggio e che, una volta individuata, la deve avvicinare con approssimazioni successive ed eventualmente adattarla. I risultati della valutazione non potranno mai essere oggettivi, ma si può conseguire, come amo dire, che siano “scarsamente soggettivi”. Per arrivare ad una soluzione praticabile, l’insegnante deve riconoscere la complessità del problema, coglierla come un valore in sé con cui è necessario convivere, e non considerare un insuccesso il fatto di non pervenire ad una soluzione certa. Questo, anzi, va colto come stimolo a sviluppare **una nuova pratica professionale** capace di “dare un senso alla complessità e ridurre l’incertezza a un livello di rischio governabile” (Schön, 1999).

Questo passaggio è molto importante e spesso trascurato. L’ampia letteratura in merito, le centinaia di corsi di formazione sulle competenze per i docenti, la normativa che sul tema insiste da decenni, tutto ciò crea l’impressione che lo sviluppo e soprattutto la valutazione delle competenze siano un compito certo difficile, ma in fondo normale, che il docente deve e può assolvere. Ma non è così: non è nella norma della pratica professionale che da sempre ha seguito e che il docente è chiamato a cambiare ed arricchire. Se non prende atto di questa “non normalità”, il docente rischia di non cogliere la novità e profondità del problema che deve affrontare e di vederlo solo come uno tra i tanti che quotidianamente gli si presentano. Questa erronea valutazione condanna il docente, e la scuola in generale, a reiterare gli insuccessi più e più volte collezionati, nel tentativo di colmare il gap tra le indicazioni normative e la loro effettiva messa in pratica.

1.1 La valutazione nel quotidiano extrascolastico

Complessità e incertezza caratterizzano molti ambiti del vivere quotidiano. Un giudice che si deve esprimere su un caso raccoglie il maggior numero possibile di prove e trae conclusioni che possono essere confermate o rovesciate nei successivi gradi di giudizio. Le conclusioni non necessariamente coincidono con quelle dell’accusa o della difesa o di entrambe. Anche in questo caso, quindi, la valutazione non ha una soluzione certa e se fossero sempre possibili valutazioni certe, a cosa servirebbero i processi?

un approccio iterativo adattivo, nel senso che le attività pianificate vengono eventualmente riprogrammate e le caratteristiche del prodotto/servizio vengono adattate in base ai risultati temporanei via via ottenuti.

Anche un medico nei casi complessi ha un punto di vista che spesso non collima con quello di altri colleghi ed è per questo che esistono i consulti. In ambito politico, quasi sempre si confrontano valutazioni diverse su come investire le risorse pubbliche e quali servizi per i cittadini privilegiare. In ambito finanziario, un capitale da investire ha sempre svariate possibili destinazioni e i pareri forniti dagli esperti al riguardo, a loro volta, sono spesso diversi. E potremmo continuare, passando in rassegna molte altre professioni dove si vede come valutare si traduca nel prendere decisioni in condizioni di incertezza, spesso in base a considerazioni probabilistiche. L'incertezza propria di questi casi è considerata un fatto increscioso, ma anche naturale, scontato. Anzi è proprio la capacità di riconoscere e poi di gestire con esiti positivi l'incertezza connaturata a molti processi della realtà che per certi versi definisce il ruolo e sicuramente qualifica la capacità degli stessi professionisti.

Questa prospettiva sembra non valere nella scuola: quando un insegnante si mostra esitante, incapace di addivenire a valutazioni certe dei suoi studenti, la cosa non è accettata e si pensa subito a carenze nell'approccio o nella intenzionalità del docente. Eppure, è chiaro che valutare, ad esempio, se uno studente stia crescendo nella sua capacità di imparare e se stia, e quanto sviluppando il suo spirito critico (due competenze cruciali), sono sfide molto complesse: in sé più complesse dei casi riferiti al quotidiano extrascolastico citati sopra. Per affrontarle, sono necessarie alcune riflessioni su aspetti basilari.

2 Ripartire dai fondamentali: riflettiamo sul processo dell'apprendere

Prendiamo in considerazione il processo dell'apprendere: in particolare, quello che si sviluppa durante l'elaborazione di un progetto multidisciplinare, all'interno di una sessione di Project Based Learning. In sintesi, io la vedo così: lo studente vive il progetto e il lavoro con gli altri come una situazione in cui, a partire dalle conoscenze che in qualche modo già possiede, si trova alla continua scoperta e messa a punto di nuovi apprendimenti necessari alla soluzione dei problemi emergenti in itinere e allo sviluppo del progetto. La complessità del progetto autentico, inserito nella complessità dell'ambiente in cui si colloca, viene via via moderata, stemperata dagli apprendimenti continui e dalle soluzioni ai problemi, anche incerte, ma progressive. Lo studente si chiarisce le idee strada facendo e quello che inizialmente appariva caotico gli appare progressivamente meno confuso, con contorni più determinati: la *soglia* disordinata e incerta tra *ordine*, governato soprattutto dai saperi disciplinari, dalle competenze acquisite e dai problemi risolti, e *caos* come mondo da esplorare e chiarire, si alza gradualmente, ed è questo che testimonia che lo studente sta imparando. Ma cosa sta imparando e come possiamo monitorare questi apprendimenti?

Senza dubbio, sta acquisendo o approfondendo conoscenze e per la loro valutazione possiamo avvalerci della strumentazione consolidata della didattica tradizionale. Ma c'è dell'altro.

2.1 Al centro lo sviluppo dell'identità

Oltre ad acquisire conoscenze, nell'attività progettuale lo studente cresce anche complessivamente, sviluppa la propria identità: impara ad affrontare i problemi, ad imparare quello che gli serve per risolverli, a padroneggiare gli strumenti cognitivi in generale e digitali in particolare, a prendere

l'iniziativa senza dover aspettare che altri lo faccia, a comportarsi correttamente nel proprio gruppo e nel proprio ambiente in generale, e altro ancora.

E qui, davvero, la prospettiva si amplia fino a portarci ad affermare che l'apprendimento nel 21° secolo non dovrebbe essere concepito principalmente come un tentativo di acquisire un insieme di abilità e competenze, ma *piuttosto riferirsi al processo dinamico con cui il discente, in modo adattivo, riesce a relazionarsi con il contesto, il suo mondo, in continua evoluzione*. Un mondo sempre più popolato da offerte di socialità e spazialità nel quale gli studenti si trovano a dover navigare nella disordinata interrelazione tra persone, spazi e norme culturali. L'identità dell'individuo è la coscienza di sé, nel suo ruolo, quando regola e gestisce sé stesso in relazione agli altri in questi spazi di affinità (Hung, et al., 2010) ². Anche nei documenti ufficiali ci si riferisce allo studente come persona che apprende: “lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.” (M.I.U.R., 2007)

2.2 Valutare lo sviluppo dell'identità tramite la valutazione delle competenze

Lo sviluppo dell'identità del singolo studente è quanto di più prezioso dobbiamo favorire e monitorare. Tuttavia, parlare di crescita personale, evoluzione dell'identità, spazi di affinità ecc., pur delineando una prospettiva per l'azione educativa completa e affascinante, rimanda ad aspetti difficili, se non impossibili, da valutare in classe, almeno con gli strumenti che possediamo oggi. Si tratta quindi di trovare qualcosa di più specifico, più facile da valutare e potenzialmente misurabile. Per questo, invece di riferirsi indefinitamente alla crescita personale, proponiamo di adottare in sua vece l'elenco delle competenze chiave europee (EU, 22 Maggio 2018), assumendo che di tale crescita esse, ed il loro sviluppo, siano la testimonianza. Il fatto di passare dalla valutazione della crescita personale a quello, in sua vece, di un insieme di competenze che la rappresentano, non elimina la complessità del compito; l'incertezza e la soggettività presenti nella costruzione e valutazione dell'identità personale, si ritrovano pure nello sviluppo e valutazione delle competenze, anche se queste sono meglio definite e più circoscritte.

² A maggior chiarimento (la traduzione dall'inglese è nostra), Hung et al. nell'abstract del loro articolo dicono: “L'identità è una traiettoria in evoluzione che è sempre in divenire o in cambiamento. In un 21° secolo in rapido cambiamento, gli educatori stanno riconoscendo il valore del lavoro sull'identità, in particolare l'identità proiettiva, nel momento in cui gli individui partecipano a ruoli molteplici. Lo scopo di questo articolo è formulare i principi chiave per lo studio dell'identità proiettiva sotto forma di giochi di ruolo, in quanto i giovani partecipanti navigano in diversi spazi di affinità sociale e spaziale, e di descrivere perché ciò è importante per l'apprendimento del XXI secolo.”

3 Il PBL come strategia per valutare le competenze

Di fronte alla domanda “Professore, riuscite a valutare le competenze?” rispondo dicendo che il problema è mal posto. Innanzitutto, dobbiamo chiederci se la didattica che pratichiamo ci permette di sviluppare le competenze. Solo allora potremo porci il problema della valutazione delle competenze. Il metodo PBL Enzo Zecchi (di seguito PBL_ez vedi (Zecchi, 2019), da me introdotto, punta proprio a questo: creare in classe le condizioni affinché il docente possa praticare una didattica capace di sviluppare e valutare le competenze. Questa proposta sembra ovvia, ma in effetti cela una criticità fondamentale e un passaggio molto delicato. È opinione diffusa che per sviluppare le competenze sia sufficiente impegnare gli studenti nello svolgimento di compiti di realtà e/o di progetti multidisciplinari. Impostare un’UDA che preveda questo, fa pensare che il problema sia risolto, ma in realtà non è così semplice. Infatti, la maggior parte delle UDA, anche quelle più articolate danno grande spazio alla dichiarazione degli obiettivi e trattano superficialmente il problema di come sviluppare (definire, organizzare e attuare) il progetto o compito di realtà, che rappresenta il vero cuore dell’UDA.

Qui sta il problema (e l’opportunità): i docenti non hanno una procedura standard di riferimento da seguire, non hanno “rituali” scientificamente fondati con cui sviluppare i progetti. Spesso, il tutto si traduce nell’impegnare il gruppo classe in modo totalmente naif nello sviluppo di un prodotto o servizio, senza un’attenzione rigorosa al processo, alle fasi richieste e ai deliverable previsti. In queste condizioni, l’entropia del gruppo classe aumenta e difficilmente il docente riesce a mantenerne il controllo. La sua percezione è quella di un caos generale in cui riesce a monitorare solo un gruppo ristretto di studenti, che collaborano e si impegnano, mentre il resto del gruppo classe gli sfugge e spesso non si impegna. Il docente generalmente valuta l’esperienza in modo negativo e finisce per optare per un ritorno alla didattica tradizionale.

3.1 Metodo PBL Enzo Zecchi e Piano di Valutazione Base

Il metodo PBL_ez si inserisce proprio in questo contesto e propone fasi, “riti” e deliverable che permettono al docente di orientarsi, di tenere la classe sotto controllo durante lo sviluppo dei progetti e di cogliere quelle evidenze fondamentali necessarie per arrivare alla valutazione del singolo. Oltre alla realizzazione e valutazione del prodotto/servizio finale, sono previsti rituali con la produzione sistematica di artefatti cognitivi che documentino il percorso e la loro valutazione tramite rubric o analoghi strumenti di valutazione autentica. In modo più analitico, definisco i rituali come pratiche generative proposte al docente, nel senso che il docente potrà mettere in opera quelle che ritiene più coerenti con la sua didattica e potrà a sua volta ampliarle generandone di nuove.

L’insieme di questi passi e i relativi strumenti viene rappresentato, come in Figura 1, nel Piano di Valutazione Base di un modulo PBL. Il Piano di Valutazione Base identifica quindi le fasi del progetto, le attività e i deliverable previsti, nonché la loro valutazione tramite rubric e/o analoghi strumenti della valutazione autentica già predisposti ed eventualmente da adattare.

Figura 1: Piano di Valutazione Base

Fasi Momenti	Fonti di Evidenze	Misurate con	Nota
Operazioni preliminari	Eventuali prove tradizionali per verifica prerequisiti	Strumenti tradizionali: test ...	Soprattutto per verificare se tutti sono in ZSP
Ideazione	Mappa split tree	Rubric Mappa Primaria Rubric Mappa Secondaria Performance List Ideazione	Valutazione di gruppo
Pianificazione	Studio di Fattibilità	Rubric SDF Checklist piano progettuale	Valutazione di gruppo
Esecuzione	Prodotti intermedi o in itinere	Es. Rubric copione Rubric scenografia Rubric musica	Valutazione prodotti
Chiusura	Presentazione Retrospettive	Rubric Presentazione Rubric valutazione risposte Norman Kerth	Valutazione anche singolo . Valutazione anche singolo .
Narrazione	Documento narrazione	Rubric Narrazione Secondaria Rubric Narrazione Primaria Val.	Qualche inferenza ma potrebbe fornire molto anche sul singolo . Da costruire un buon impianto di valutazione.

3.2 La valutazione del singolo studente rimane un problema aperto

Lo schema del piano di valutazione mostra le numerose opportunità che esistono per valutare. Il docente non è tenuto a svilupparle tutte, ma solo quelle che rientrano nelle sue finalità e che risultano realisticamente praticabili. Sviluppare tutte le valutazioni possibili, per quanto potenzialmente interessante, risulta quasi sempre incompatibile con il tempo a disposizione, ed inoltre le informazioni generate potrebbero eccedere quelle realisticamente utilizzabili ai fini della valutazione auspicata. Insomma, anche qui vale l'adagio "troppa informazione, nessuna informazione".

Se ci limitiamo ai dati previsti dal piano di valutazione di Figura 1, rimane però aperto il problema della valutazione del singolo: quasi tutti i momenti mostrati in Figura 1: Piano di Valutazione Base, riguardano attività/deliverable di gruppo e la loro valutazione è una valutazione di gruppo. Di seguito alcune eccezioni che approfondiamo, perché la questione della valutazione individuale (perno della didattica tradizionale) viene spesso considerata il tallone di Achille del PBL.

Valutare la presentazione

Nella fase di chiusura del progetto, ogni gruppo presenta sia il prodotto o servizio realizzato, sia il percorso attuato. Nel metodo PBL_ez, la presentazione è un'attività propria della fase di chiusura del progetto e a supporto di questa attività è previsto un deliverable realizzato con PowerPoint o

altro strumento. La presentazione non può riguardare un portavoce per tutto il gruppo, ma deve coinvolgere ogni suo singolo componente che illustrerà, oltre alla parte specifica del prodotto/servizio che lo ha visto coinvolto in prima persona, anche come ha contribuito ai vari deliverable di progetto (mappa, studio di fattibilità, narrazione e presentazione stessa). Questa possibilità di valutare il contributo del singolo al progetto è garantita dalla richiesta rivolta ai gruppi nella fase di pianificazione di definire per ogni attività quali risorse umane saranno coinvolte e il contributo di ciascuno. Al termine della pianificazione del progetto, ogni componente del gruppo avrà così esplicitati i suoi impegni nelle varie attività: una sorta di patto, stipulato con il docente e i colleghi, che dovrà onorare. E nella presentazione di chiusura, lo studente dovrà dimostrare quanto abbia rispettato tale patto.

La valutazione della presentazione viene effettuata tramite rubric con alcuni elementi importanti riferiti all'intero gruppo, *altri al singolo studente* e altri al deliverable di supporto.

Valutare il documento di narrazione.

Il documento di narrazione è molto simile alle autobiografie cognitive, così come vengono descritte nelle linee guida M.I.U.R. (M.I.U.R., 2018). *“Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato”*.

Il documento di narrazione, nella sua forma più semplice, può essere implementato tramite una tabella a tre colonne contenenti rispettivamente la data della narrazione, il nome dello studente o del gruppo e la narrazione stessa. Le narrazioni possono essere sia di gruppo sia di ogni componente del gruppo.

Questo documento, se redatto e valutato correttamente, è fonte di molte evidenze/osservazioni riferite al gruppo e ai singoli studenti. Poiché in genere agli studenti piace “fare”, mentre sono molto più esitanti nel narrare, può essere necessario che il docente stimoli la narrazione con domande mirate. Da un punto di vista pratico, proporre le domande tramite Google Moduli consente agli studenti di rispondere quando e dove vogliono. L'insegnante riceverà le risposte sul foglio e le potrà organizzare secondo le proprie necessità.

Il documento di narrazione diventa per gli studenti il luogo naturale dove raccontare dubbi, esitazioni, soddisfazioni ed emozioni legati all'esperienza del progetto. Le emozioni, parte integrante della personalità dello studente, finalmente possono essere espresse e la loro analisi permette al docente di cogliere aspetti dello studente solitamente trascurati. Da qui può partire un'analisi dei tratti fondamentali della personalità dello studente che va oltre i saperi disciplinari e che si rivela ricca di informazioni anche per la valutazione delle competenze. Molte sono le indicazioni che si possono trarre prestando attenzione al suo grado di coinvolgimento nel progetto (*engagement*) (Merlau-Ponty, 2003), alla sua capacità di dare significato alle situazioni e alle attività (*enactment*) e alla sua capacità di relazionarsi con gli altri, di riflettere e modulare i propri

comportamenti per la creazione di sinergie di gruppo (*attunement*) (Stern, 2005). Il tutto può diventare materiale prezioso per arrivare ad una valutazione ponderata di alcune competenze, soprattutto quelle chiave per l'apprendimento permanente. Gli aspetti citati diventano determinanti nel valutare come lo studente si muove nel progetto e come in generale possa affrontare situazioni analoghe nel quotidiano extrascolastico. Anche lo studente introverso, che ha bisogno di tempo per elaborare e per rispondere, ha finalmente la possibilità di essere valutato in quei tratti di personalità che rimangono in genere nascosti in un contesto di apprendimento e valutazione tradizionale.

Valutare le risposte alle domande di Norman Kerth

Per valutare la parte di riflessione finale del documento di narrazione, risultano particolarmente efficaci le ricerche di Norman Kerth sulla teoria delle retrospettive (Kerth, 2001) e in particolare quattro sue domande di riflessione³ da porre al termine di un progetto/attività. Queste domande all'apparenza "normali", quando vengono proposte agli studenti stimolano in genere riflessioni cariche di senso e rivelano il loro atteggiamento nei confronti del progetto. Le domande di Norman Kerth sono formulate in modo da evitare il rischio di trasformare il momento di riflessione di gruppo in una sessione di accusa; rischio molto probabile perché gli studenti tendono ad individuare nei compagni di gruppo i colpevoli di eventuali insuccessi. Le risposte ai quesiti di Kerth ci dicono molto sulla capacità dello studente di enucleare gli aspetti positivi del progetto, di valutare criticamente ciò che si sarebbe potuto fare meglio e come, di analizzare gli apprendimenti che ha sviluppato e infine di capire cosa del progetto sia ancora da approfondire, perché ancora lo confonde. Lo studente che trova fisiologica questa "confusione" è quello che ha sviluppato il corretto atteggiamento verso la complessità e prepara il terreno per affrontare la tappa successiva per superarla.

Queste informazioni, tuttavia, non sono sufficienti per considerare risolto il problema della valutazione delle competenze del singolo studente. Anche le narrazioni, pur ricchissime, non sempre sono facilmente interpretabili e, in base alla nostra esperienza, una loro valutazione finalizzata ad estrarre le indicazioni potenziali presenti si rivela piena di difficoltà. L'analisi delle cause di queste difficoltà e l'individuazione di come superarle è un terreno di ricerca su cui siamo impegnati.

Molti insegnanti, di fronte a queste difficoltà, liquidano velocemente il problema e si pronunciano sulla valutazione delle competenze semplicemente a partire dalle valutazioni tradizionali disciplinari. Anche quelli maggiormente responsabili si sentono a disagio e, pur sforzandosi di trovare una soluzione, generalmente sono costretti a rinunciare.

³ Le domande sono: 1. Cosa abbiamo fatto bene e che potremmo dimenticare se non ne parlassimo? 2. Cosa abbiamo imparato? 3. Cosa dovremmo fare in maniera diversa la prossima volta? 4. Cosa ancora ci confonde?

In un liceo classico di quelli blasonati, una docente di matematica molto brava, mi dice: "professore io valuto una prova di algebra, una di analisi, ma non valuto mai, ad esempio, la creatività dello studente. Valuto gli esiti delle sue prove; non me la sento di andare oltre." Queste considerazioni aprono potenzialmente ad un confronto filosofico, ma mi limito a ricordare alla collega che la funzione della valutazione non è solo quella di misurare, di assegnare un voto (M.I.U.R., 2018), ma che esistono altre funzioni cui la valutazione può assolvere in modo efficace ed insostituibile, ed è lì che va ricercato il senso di andare oltre la valutazione di prove tradizionali e spingersi a valutare aspetti inesplorati dalla didattica tradizionale.

3.3 Le funzioni della valutazione

Come docenti, siamo abituati a considerare valutazione solo quella che prende il nome di **valutazione sommativa**. È la valutazione classica che conosciamo molto bene, quella che ci ha accompagnato nel corso degli studi. Nelle linee guida (M.I.U.R., 2018) si afferma che "al termine di una attività didattica centrata su specifici obiettivi di apprendimento, sarà opportuno effettuare prove di valutazione con funzione misurativa e sommativa." È la valutazione su cui anche la collega di matematica citata poco fa si sente tranquilla. Fortunatamente la valutazione non serve solo a questo; possiamo infatti utilizzare la valutazione come strategia efficace per sviluppare apprendimenti altrimenti difficilmente raggiungibili. E questo è un passaggio fondamentale: non siamo obbligati ad esperire altre funzioni della valutazione, tuttavia se non le esperiamo difficilmente arriviamo a sviluppare competenze o a intervenire sull'identità dello studente. In altre parole, la valutazione diventa strumento essenziale per favorire apprendimenti complessi.

È il caso della funzione **formativa**, che può essere utilmente paragonata al processo di diagnosi e terapia in ambito medico. La valutazione è formativa quando siamo in grado durante lo svolgimento di un progetto di fornire il feedback all'alunno, ossia dirgli dove si trova nello svolgimento di una prestazione (diagnosi) e dirgli cosa e come deve fare per migliorare (terapia). Le linee guida ministeriali parlano di valutazione formativa "quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un processo di autovalutazione e di auto-orientamento. Orientare significa guidare l'alunno ad esplorare sé stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente."

Ritengo fondamentale la funzione **orientativa** della valutazione. È senza dubbio difficile sviluppare negli alunni apprendimenti a 360°, in termini di conoscenze e competenze, e anche per la forma mentis, i talenti, che ognuno già possiede. È però fondamentale aiutare gli alunni a prendere coscienza della propria forma mentis, dei talenti e anche dei propri limiti: questo sarà per loro un forte strumento di orientamento sia nel corso degli studi, sia più in generale nelle scelte di vita (Zecchi, 2002).

La valutazione diventa **proattiva**, sempre secondo le linee guida (M.I.U.R., 2018) a pag. 7: "quando mette in moto gli aspetti motivazionali che sorreggono le azioni umane. La valutazione proattiva riconosce ed evidenzia i progressi, anche piccoli, compiuti dall'alunno nel suo cammino, gratifica i passi effettuati, cerca di far crescere in lui le "emozioni di riuscita" che rappresentano il presupposto per le azioni successive." Se la valutazione formativa fornisce la diagnosi e la terapia, la valutazione

proattiva si può dire che fornisca le motivazioni affinché la terapia venga messa in atto correttamente e l'alunno sia spinto a migliorarsi.

C'è poi una funzione della valutazione che si può definire **metacognitiva**. "Al termine del processo l'alunno avrà costruito dentro di sé una biografia cognitiva che non sempre l'insegnante riesce a cogliere e che si esplicita meglio se è lo stesso alunno a raccontarla. La narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell'alunno costituisce un'occasione straordinaria per apprendere a riflettere e per sviluppare una struttura cognitiva più ricca e critica." Così affermano le linee guida e questo coincide con quello che abbiamo chiamato documento di narrazione, che deve accompagnare il progetto in tutte le sue fasi e la cui valutazione può essere attuata tramite una rubric opportunamente costruita.

Il docente che riesce ad integrare queste diverse funzioni della valutazione a quella sommativa recupera il senso più ampio della valutazione e supera la difficoltà di come giustificare allo studente ed eventualmente alla famiglia la sua valutazione su una competenza di vita. Pur non avendo la documentazione univoca di una prova di fisica o matematica, il docente ha comunque il supporto di una rubric, come vedremo, ben congegnata e riesce a dimostrare come la valutazione, così impostata, sia uno strumento per crescere.

Tutte queste funzioni della valutazione sono fondamentali per andare oltre l'ambito disciplinare e concentrarsi sullo sviluppo e la valutazione delle competenze e possono essere concretamente sviluppate in classe, impegnando gli studenti in una sessione di PBL e seguendo gli step che il nostro metodo propone. Ma c'è di più. Dal punto di vista degli studenti, questo approccio non solo favorisce il miglioramento di sé stessi tramite progressi anche gradualmente, ma soprattutto *aiuta a considerare i problemi che emergono in itinere come delle opportunità invece che delle criticità*. E questo sia per mettere a punto i passi con cui "conquistare la propria identità", sia per tararla strada facendo.

I prossimi paragrafi ci aiuteranno a capire meglio come.

4 Per valutare le competenze del singolo ci ispiriamo alla fisica

Gli obiettivi di apprendimento che si possono sviluppare durante lo svolgimento di un modulo PBL sono molti; ma quali saperi e quali competenze disciplinari dipenderà dal tema di progetto. Se invece ci riferiamo alle competenze chiave per la vita, siamo certi che esse si sviluppano tutte, anche se in misura diversa, durante lo svolgimento di qualunque progetto. Però, siamo altrettanto certi che un docente che segua il gruppo classe nello sviluppo del progetto potrà attuare un monitoraggio efficace solo su una o due di esse al massimo. Ma come? Un'analogia desunta dalla fisica ci può essere d'aiuto.

4.1 L'analogia con la misurazione della velocità media

Supponiamo di avere due persone che osservano tre auto passare in successione. Chiediamo alle persone di valutare quale delle tre auto sia la più veloce. Se le auto passano a velocità simili, il giudizio sulla velocità risulterà condizionato da diversi fattori. Ad esempio, se una delle tre auto è una Ferrari è facile che la si veda andare più veloce delle altre: la soluzione del problema è molto

soggettiva e condizionata. Per arrivare ad una soluzione più solida e condivisa, la fisica ci viene in aiuto descrivendo e definendo in modo preciso la velocità media come il rapporto tra lo spazio percorso ed il tempo impiegato a percorrerlo; ci propone quindi una formula. Per arrivare alla soluzione dobbiamo solo misurare per ogni auto due entità osservabili: lo spazio percorso ed il tempo impiegato a percorrerlo. Insomma, una formula e due evidenze. Misurando le evidenze ed applicando la formula i due osservatori arriveranno, in condizioni normali, a conclusioni simili. E il risultato sarà lo stesso per qualunque altro osservatore; quindi abbiamo una soluzione condivisa e oggettiva, o meglio quasi oggettiva (se consideriamo gli errori di misurazione, nella fisica classica), e una soluzione probabilistica, se consideriamo il risultato dal punto di vista della fisica quantistica. Come si riflettono queste considerazioni nella valutazione di una competenza?

La creatività al posto della velocità media

Supponiamo di voler valutare quale livello di creatività, o altro ancora, ha acquisito uno studente. Già da subito sappiamo che in questi casi l'oggettività, ossia una valutazione certa, non possiamo e non dobbiamo pretenderla. Abbiamo appena visto che la certezza assoluta, l'oggettività non esistono neppure in fisica.

La rubric al posto della formula

Proseguendo con l'analogia, abbiamo visto che il disorientamento dei due osservatori ha cominciato a scemare quando abbiamo introdotto la formula per calcolare la velocità media. Osserviamo lo studente impegnato nello sviluppo del progetto e vogliamo misurare la sua creatività; non esistendo una formula per definire la creatività, proponiamo di utilizzare in sua vece una rubric (Zecchi, 2004). Il passaggio è molto delicato ed abbiamo utilizzato il termine "definire" non a caso.

La prima cosa da chiarire è il senso del passaggio dalla formula alla rubric. Sia la formula, sia la rubric sono due strumenti per descrivere. La formula è uno strumento matematico usato per descrivere molte grandezze. Oltre alla velocità, si potrebbe fare riferimento all'energia e alla famosa $E=m*c^2$ di Einstein, e ancora altre formule a rappresentare altre grandezze. Ora è chiaro che il valore di queste formule non deriva tanto dallo strumento matematico in sé, quanto dall'intuizione fisica di rappresentare con esse una grandezza. $E=m*c^2$ non è di grande valore per il supporto matematico in sé, quanto per l'intuizione di Einstein di rappresentare l'energia come prodotto della massa per la velocità della luce al quadrato. Ciò vale anche per le rubric. Non si risolve il problema della valutazione di una competenza semplicemente grazie all'uso di una rubric qualunque; la sfida vera consiste nel rappresentare una competenza usando una rubric costruita coerentemente. L'intuizione di creare una rubric per rappresentare una competenza apre comunque un problema, una sfida non banale.

Prima di affrontarli, proponiamo due considerazioni. Generalmente si pensa alle rubric come strumento per valutare una prestazione; del resto, questa è la loro genesi se partiamo da Wiggins (Wiggins, 1999). Non vogliamo essere vincolati a questa idea e le due osservazioni a seguire ci permetteranno di ampliarne l'utilizzo.

La *prima considerazione* è che, prima ancora di essere uno strumento per valutare, la rubric deve essere vista come uno strumento per descrivere. Scompongo la prestazione, o altro, che voglio valutare nei suoi elementi importanti (chiamati anche criteri, indicatori, tratti, caratteristiche, dimensioni o altro), e per ciascuno di essi individuo dei livelli di prestazione attesi che descrivo con brevi narrazioni, che chiamo descrittori. Ad esempio, nella rubric che utilizziamo normalmente per valutare una presentazione, uno degli elementi importanti è la *Preparazione*, ossia come il gruppo rispetta i tempi nella preparazione della presentazione. L'elemento importante Preparazione, inteso in questo senso, viene descritto utilizzando quattro brevi narrazioni, i descrittori, che caratterizzano nel merito i comportamenti attesi del gruppo, a titolo esemplificativo:

- “La presentazione viene preparata con un ritardo superiore ai sette giorni”
- “La presentazione viene preparata con un ritardo di oltre tre giorni”
- “La presentazione viene preparata con un ritardo inferiore a tre giorni”
- “La presentazione viene preparata in tempo”

Il tempo che gli studenti del gruppo impiegheranno a preparare la prestazione cadrà in uno dei quattro descrittori e questo contribuirà alla valutazione della prestazione presentazione.

Prima ancora di passare alla valutazione, possiamo osservare come i quattro descrittori riferiti all'elemento importante Preparazione, assieme a tutti gli altri elementi importanti e relativi descrittori costituenti la rubric, ci permettano di descrivere complessivamente la prestazione Presentazione. È proprio questa descrizione articolata e strutturata, implementata tramite la rubric, l'equivalente della formula. La formula descrive, definisce, cos'è la velocità; la rubric descrive, in questo caso, cos'è la prestazione Presentazione.

“The genius of rubrics is that they are descriptive and not evaluative. Of course, rubrics can be used to evaluate, but the operating principle is you match the performance to the description rather than “judge” it” (Brookhart, 2013). Mi scuso per l'inglese, ma mi sembra chiaro. Possibile traduzione⁴

La *seconda considerazione* è che possiamo utilizzare le rubric non solo per descrivere prestazioni, ma anche per descrivere competenze. Ci rifacciamo ancora a Susan Brookhart che afferma che esistono particolari rubric, le “*general rubric*”, che sono particolarmente utili per descrivere gli skill fondamentali che si sviluppano nel tempo. Sono rubric non riferite ad una singola prestazione, bensì a più prestazioni che contribuiscono all'apprendimento che vogliamo monitorare, ad esempio all'apprendimento della creatività. Gli elementi importanti, in questo caso, si riferiscono ad aspetti generali dei risultati dell'apprendimento e non alle caratteristiche di un compito specifico. I descrittori si riferiscono alle caratteristiche di un buon approccio creativo e non agli esiti della creatività in una prestazione specifica. Ad esempio, un descrittore riferito all'elemento importante “*fa tesoro dei punti di vista diversi*” potrebbe essere “*è in grado di integrare pienamente prospettive*

⁴ La genialità delle rubric è che sono descrittive e non valutative. Certamente, le rubric possono essere usate per valutare, ma il principio operativo sottostante è che devi far combaciare la performance che osservi con una descrizione e non “giudicarla”

o idee alternative, divergenti o contraddittorie” e non “ha considerato il parere dei compagni nella scelta dei colori e del tipo di carattere” durante la costruzione di una brochure. Gli esiti della creatività, evidenze rilevate in più prestazioni specifiche contribuiranno alle caratteristiche generali del livello di creatività raggiunto. Insomma, se con la formula della velocità media il problema della valutazione si risolve misurando le grandezze spazio percorso e tempo impiegato a percorrerlo, nel caso della creatività, descritta dalla general rubric, il problema della valutazione si risolve individuando, per ogni elemento importante, il descrittore più in linea con le evidenze che si possono cogliere.

Per costruire una buona rubric che rispetti le due osservazioni precedenti proponiamo un’euristica ad hoc.

5 Euristica Zecchi: costruire rubric per le competenze, ma non solo.

Nell’euristica parlerò sempre di rubric, riferendomi ad esse come allo strumento prevalente della valutazione autentica, in particolare alle general rubric nel caso della valutazione delle competenze. Tuttavia, questa è una semplificazione, infatti la stessa euristica può essere efficacemente utilizzata per costruire gli altri dispositivi della valutazione autentica, in particolare le check list e le performance list.

5.1 I passi dell’euristica

Per la costruzione di questa rubric propongo un’euristica che si sviluppa in quattro passi e che non sostituisce l’euristica di Jonassen (Zecchi, 2004), ma la integra. La integra perché propone un approccio scientifico alla individuazione degli elementi importanti e dei relativi descrittori. L’euristica di Jonassen parte da lì: ci indica come costruire tecnicamente, al meglio, la rubric finale.



Fig.2 Euristica di E. Zecchi per lo sviluppo di una rubric per la valutazione di una competenza.

Passo 1: Studio di letteratura a garanzia di un consenso su base scientifica

Il primo passo affronta il problema della soggettività nella descrizione della competenza. Ho proposto ad alcuni docenti un test che chiedeva loro che cosa intendessero per competenza imprenditoriale (traduzione di *entrepreneurship*). In particolare, ho chiesto loro di scrivere cinque attributi (elementi importanti) con cui descrivere l'imprenditorialità. I risultati sono stati alquanto diversi e lo stesso test riproposto su altre competenze ha ottenuto gli stessi risultati. Questo non mi ha stupito, perché dietro a un nome ognuno di noi cela un insieme di significati e convinzioni costruiti nel tempo. Per superare questa soggettività, verso la ricerca di una condivisione, la prima proposta è di individuare in letteratura studi di ampio respiro, anche internazionali, che affrontino il problema della definizione della competenza su cui ci stiamo cimentando. Ad esempio, per l'imprenditorialità un ottimo riferimento è *EntreComp, Entrepreneurship Competence Framework*, ossia il Quadro Europeo di questa competenza sviluppato dalla UE e pubblicato nel giugno del 2016 (Bacigalupo, et al., dal 2016). EntreComp offre una definizione e descrizione delle competenze per l'imprenditorialità e lo spirito di iniziativa come riferimento per le iniziative che mirano a promuovere e sostenere lo sviluppo dell'imprenditorialità. Un altro esempio è DigComp 2.1: Il Quadro Europeo della *competenza digitale* per tutti i cittadini (DIGICOMP, 2017), e altri studi si possono trovare per altre competenze.⁵

Passo 2: Sintesi dello studio

Generalmente questi studi richiedono un importante lavoro di analisi e di "traduzione/specificazione" per identificare gli aspetti che possono essere utili in applicazioni pratiche, quali la costruzione di una rubrica di valutazione, uno strumento di auto-valutazione, un percorso formativo ecc. E questo non sempre è coerente con il tempo che gli insegnanti hanno a disposizione. Auspichiamo di delegare questa operazione ad un gruppo di ricerca/lavoro mirato. È molto utile cercare di apprestare una sintesi di questi quadri di riferimento, organizzata in una serie di indicatori propedeutici all'individuazione degli elementi importanti di una prima rubrica. Gli indicatori dovranno, possibilmente, essere corredati da descrizioni articolate per la redazione ulteriore dei descrittori. Questo step va fatto con molta attenzione. La sintesi rischia di vanificare il lavoro dello studio di riferimento se gli indicatori e le loro descrizioni vengono individuati senza mettere tra parentesi (epochè) i nostri pregiudizi e nel rispetto del pensiero di chi ha fatto lo studio. La sintesi, in questa fase, deve essere quanto più possibile neutra ed evitare qualsiasi distorsione (che uso definire "curvatura"): il momento della curvatura è previsto intenzionalmente negli step tre e quattro. Un buon accorgimento per questo è cercare di individuare gli indicatori e le relative descrizioni all'interno del documento di riferimento. Negli studi europei EntreComp e DigComp è

⁵ Consapevole dell'esigenza di chiarire su basi scientifiche e condivise la definizione delle diverse competenze chiave promosse a livello comunitario, la Commissione Europea ha commissionato al suo Centro Comune di Ricerca di Siviglia la produzione dei cosiddetti "quadri di riferimento" via via su ciascuna di esse. Oltre al preesistente Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, dal 2013 ad oggi sono stati sviluppati i framework DigComp, EntreComp e LifeComp (per le competenze personali, sociali e saper imparare).

possibile trovare, con un'attenta lettura, sia gli indicatori, sia le loro descrizioni. Quando possibile, lo studio deve essere scelto tenendo presente anche questa importante caratteristica.

Passo 3: Rubric Docente Esperto

A partire dalla sintesi del passo 2 riferita ad una particolare competenza, chiediamo ad uno o più docenti esperti di produrre una rubric che per semplicità chiamiamo Rubric Docente Esperto. Sotto questa denominazione generica si possono trovare una rubric unica, un pacchetto di rubric, un pacchetto di performance list o altro.

La caratteristica comune e l'obiettivo principale di questi strumenti di valutazione è di essere progettate per consentire ad un docente non esperto di partire da esse per creare "abbastanza agevolmente" le rubric necessarie e adatte al proprio ambiente di apprendimento. I docenti esperti, solitamente, non hanno grosse difficoltà a preparare a dovere un terreno ricco di indicatori e descrizioni che possa essere una base di partenza molto efficace per i colleghi. La rubric Docente Esperto sarà in gran parte espressione della cultura e dell'ambiente in cui il docente esperto stesso esercita la propria didattica. Idealmente, la rubric di terzo livello dovrebbe essere il punto di partenza ottimale per la creazione di qualunque rubric di quarto livello, ossia il prossimo quarto step dell'euristica. Poiché questa rubric risentirà dell'ambiente di apprendimento da cui proviene, auspichiamo che vengano create più rubric di terzo livello per i diversi ambienti di provenienza e destinazione (ordine di scuole, ambito culturale e altro). Un buon pacchetto di Rubric Docente Esperto potrebbe prevedere rubric per: Infanzia, Primaria Biennio, Primaria Triennio, Secondaria di Primo grado, Secondaria di Secondo Grado, Liceo, Istituti Tecnici, Istituti Professionali.

Un insieme di Rubric Docente Esperto elaborato per ogni competenza e a copertura dei diversi ambienti di apprendimento rappresenta un buon punto di partenza, e una ricchezza concreta, per la valutazione delle competenze in classe.

In tutta questa complessità è bene evidenziare un elemento di semplicità. Quando si deve valutare un prodotto o servizio le rubric dipendono dal tipo di prodotto o servizio ed è quindi molto difficile, se non impossibile, progettare rubric standard a fronte dell'enorme varietà di produzioni esistenti. Nel caso delle competenze, il numero è limitato alle competenze stesse ed eventualmente agli ambienti di apprendimento in cui vengono sviluppate. Quindi un pacchetto completo di rubric diventa immediatamente spendibile e chi vorrà cimentarsi nella valutazione delle competenze potrà servirsene in modo molto proficuo da subito, cimentandosi nel livello 4 dell'euristica.

La costruzione degli strumenti di passo 3 si presenta, in questo caso, particolarmente impegnativa dato l'alto numero degli strumenti di passo 2. L'insegnante del passo 3 dovrà, per forza, fare delle scelte. Eventualmente potrà creare più strumenti (es rubriche) di passo 3 con destinazioni diverse (esempio: usare il digitale, vivere il digitale, ...). Chiamiamo questi strumenti, messi a punto al passo 3, strumenti docente esperto, nel senso che al passo 3 si auspica operi un docente che ha già una buona familiarità con la costruzione di strumenti per la valutazione autentica. In qualche scuola

abbiamo visto che a questo livello opera non un docente singolo, ma un gruppo di docenti: l'operazione può richiedere tempi più lunghi ma è auspicabile.

Passo 4: Rubric contestualizzata

In questo passo, a partire da una Rubric Docente Esperto, il docente sviluppa la rubric specifica da utilizzare nella propria situazione, sostanzialmente contestualizzandola. Anche questo è un passaggio complesso da affrontare con molta attenzione. Il docente infatti deve avere chiaro cosa vuole valutare, la/e situazione/i in cui farlo e soprattutto le evidenze che pensa di avere a disposizione per farlo. Per adattare la Rubric Docente Esperto prescelta è necessaria quindi una riflessione profonda (Schön, 1999). Gli elementi importanti, ma soprattutto i descrittori non potranno rimanere gli stessi: dovranno essere, come si è detto, “curvati” sulle evidenze a disposizione o che il docente ritiene di poter raccogliere. Altrimenti si rischia, nel momento della compilazione in cui per ogni elemento importante il docente deve identificare quale livello di prestazione atteso sia stato raggiunto, di non trovare corrispondenza tra evidenza e descrittore e quindi operare una compilazione vana e forse anche dannosa. Questa corrispondenza tra descrittore ed evidenza è cruciale per ottenere valutazioni che abbiamo chiamato “*scarsamente soggettive*”. Un descrittore totalmente sconnesso dalle evidenze possibili è un descrittore inutile e parzialmente inutile risulterà la rubric relativa.

5.2 I dispositivi per raccogliere le evidenze in classe.

A questo punto è indispensabile chiedersi quali siano le fonti delle evidenze che un docente può utilizzare e come le possa raccogliere, mentre un alunno è impegnato in una prestazione autentica, un compito di realtà o un progetto multidisciplinare. Diversi i dispositivi possibili.

In primis, gli **artefatti** di processo o di prodotto creati dallo stesso studente o dal gruppo cui appartiene. Gli artefatti di processo vengono valutati tramite rubric opportunamente predisposte che possono essere applicate direttamente oppure adattate. Gli artefatti di prodotto, ossia i prodotti finali o intermedi realizzati, vengono pure valutati con gli strumenti della valutazione autentica, ma questi dovranno essere costruiti sulla base del prodotto che si sta realizzando.

In secondo luogo, **l'osservazione diretta e possibilmente sistematica** dello studente in opera: lavora da solo o in gruppo con altri? Risponde ad eventuali domande stimolo? Pone quesiti? Come si pone di fronte alla risoluzione di problemi ed altro ancora. L'osservazione diretta è fondamentale ed apre a mille possibili considerazioni in proposito. Ci limitiamo a suggerire quello che ci ricorda Jonassen: l'osservazione meno soggettiva è quella riferita alle azioni e ai comportamenti dello studente.

In terzo luogo, l'esame del **documento di narrazione** che raccoglie le osservazioni dello studente su come sta andando la propria esperienza di progetto e che è descritto in 4.2..

Il quarto dispositivo è **il colloquio** con lo studente, che sarebbe auspicabile estendere a tutti gli studenti, ma nella pratica ciò risulta impossibile per i tempi di classe. Sugeriamo quindi di fare un breve colloquio tutte le volte che consegniamo una rubric o comunque uno strumento di valutazione, e un colloquio vero e proprio solo con gli studenti problematici o quelli che comunque palesano un bisogno concreto. Insomma, quando possibile, è molto importante dedicare del tempo al dialogo con il singolo studente, in quanto ci permette di andare oltre le normali evidenze e conoscerne più a fondo la personalità, il suo 'mondo della vita' come direbbe Husserl, riuscendo così a dare senso ai suoi comportamenti, a comprenderne le difficoltà e a progettare o coprogettare un modo per aiutarlo a crescere. Per arrivare a questo, vanno evitati approcci improvvisati e spesso disordinati: il colloquio dev'essere strutturato in una serie di step che ce ne garantiscano la validità. Il primo step del colloquio deve mirare ad estrarre assieme allo studente gli elementi necessari alla diagnosi dei suoi comportamenti, ossia ad individuare 'dove si trova', qual è stata la sua esperienza, quale il senso che attribuisce ad essa e quali le problematiche emergenti.

Il secondo step, molto complesso, è finalizzato a far emergere cosa abbia portato lo studente ad esprimere/produrre le evidenze rilevate. Ciò implica andare oltre ai fenomeni visibili per cercare di enucleare assieme allo studente quello che li ha generati. Poiché stiamo parlando di competenze di vita e altri tratti personali, l'indagine non riguarda le mancanze cognitive/disciplinari sottostanti, bensì gli stati interni emotivi e i valori profondi dello studente, che sono alla base dei comportamenti evidenziati. Questi primi step richiedono un'elaborazione profonda da parte del docente che deve arrivare a sintonizzarsi con l'esperienza dello studente, quasi ad appropriarsene, e mettersi al suo livello per poterli spiegare come lui vede la sua esperienza e come interverrebbe per superare gli scogli emersi. Lo step successivo, quando possibile, è teso a far comprendere allo studente che quegli scogli non riguardano solo lui ma, seppur in misura diversa, un po' tutti e che la cosa più importante è prenderne coscienza per poterli affrontare quando si dovessero ripresentare in altre situazioni.

Il colloquio con lo studente è un momento che fa crescere anche il docente, il quale si trova immerso in situazioni imprevedute e imprevedibili. È il momento in cui il docente si siede accanto allo studente e cambia di ruolo, assume un nuovo paradigma professionale, entra davvero nel suo 'mondo della vita' e lo esplora per dare senso ai fenomeni emergenti. È il momento in cui gli studenti con le personalità più difficili e complesse, destinati quasi certamente all'abbandono scolastico, vengono recuperati e rimessi in gioco.

Luigi (nome di fantasia), un mio allievo ritenuto borderline con una situazione familiare disastrosa, iniziò con me un dialogo in modo quasi casuale: condividevamo l'hobby della programmazione, e spesso si intratteneva per mostrarmi i suoi progressi. In quelle occasioni, nascevano lunghe conversazioni che mi mostravano tutte le sue difficoltà, gli stati emozionali sottostanti e le potenzialità invisibili in classe. Con l'aiuto del Dirigente, informato di tutto ciò, riuscimmo ad evitarne la bocciatura. Dopo qualche anno, Luigi mi mandò una mail da un prestigioso politecnico svizzero dove la sua passione si era trasformata con successo in studio e ricerca.

Il colloquio è anche il momento in cui dare senso e entusiasmo a quei ragazzi che nella didattica quotidiana si annoiano perché hanno bisogno di 'andare oltre'. Cogliere le loro istanze, capirne le motivazioni profonde, permette di ritagliare per loro ruoli nei progetti che li gratificano e che li rendono risorse e riferimenti importanti per tutto il gruppo.

6 Considerazioni finali sulle rubric

Rubric ben progettate e correttamente compilate diventano strumenti indispensabili per valutare le competenze, soprattutto di vita. Sono strumenti necessari ma non sufficienti; per questo seguono alcune considerazioni per farne comprendere il miglior utilizzo.

6.1 Strumento ideale per le funzioni formativa e proattiva della valutazione

È fondamentale, durante la costruzione della rubric, tenere presente che il suo scopo principale è fornire feedback allo studente e che essa può essere lo strumento ideale per mettere in pratica sia la valutazione formativa sia quella proattiva. La rubric consente di esplorare gli aspetti cognitivi e quelli emozionali, e diventa lo strumento principe con cui instaurare un momento **dialogico** con lo studente. È da lì che si può partire per co-definire il suo posizionamento, per favorirne la presa di coscienza profonda e per esaminare i possibili percorsi di miglioramento.

La rubric ben progettata, con i suoi elementi importanti e i loro descrittori, si rivela strumento insostituibile. Per ogni elemento importante, i descrittori assolvono a due funzioni principali: indicano allo studente in quale situazione si trova, e segnalano (dal confronto con i descrittori contigui) cosa fare per migliorare. Il passaggio è delicato e deve essere accompagnato dal docente. L'alunno, leggendo il descrittore che gli illustra dove si trova, riceve un'informazione che molto probabilmente non è in grado di elaborare e fare propria. La lettura deve essere accompagnata da un dialogo con il docente che lo aiuta a prendere consapevolezza della **propria posizione**. Se necessario, il docente comunica che è disponibile a rivedere il proprio giudizio o addirittura a risistemare assieme allo studente gli elementi importanti e i descrittori, nel rispetto del patto sancito con tutta la classe. Non solo: il docente e lo studente approfondiscono, col riferimento alla rubric, **la genesi** di questa collocazione e a partire da questa comprensione colgono il senso dei descrittori di miglioramento. Lo studente e il docente prendono coscienza che si può migliorare, in una nuova prospettiva che ora è **condivisa e/o co-costruita**.

6.2 Moderazione nell'uso delle rubric

Se pensiamo al momento in cui l'insegnante dovrà utilizzare le rubric per esprimere una valutazione, ossia quando a partire dalle rubric compilate dovrà operare una sintesi, è importante prevedere un percorso gestibile, una 'ecologia di utilizzo' delle rubric. Un esempio può chiarire cosa intendiamo. Se abbiamo uno studente impegnato in una presentazione, senza dubbio la rubric per valutare la sua prestazione dovrà compilarla il docente. Se gli studenti sono trenta, il docente si troverà in mano trenta rubric compilate. Se chiederemo anche un'autovalutazione da parte di ciascuno studente,

avremo altre trenta rubric, quindi sessanta in totale. Arriveremo a diverse centinaia di rubric se chiederemo ad ogni studente di valutare la prestazione di tutti i suoi colleghi. Alla fine, avremo quindi tanti dati, potenzialmente molto ricchi, ma quasi certamente inutilizzabili, anzi scoraggianti. Il docente di fronte a una simile mole di dati rinuncerà in futuro all'uso delle rubric stesse. Di qui l'invito 'ecologico' ad accontentarsi e limitarsi.

6.3 Le tecnologie per la valutazione

In futuro, tuttavia, si può prevedere di poter fare un uso proficuo di questa mole di dati, grazie a software che siano facili da implementare, per la raccolta ed elaborazione automatica dei dati delle rubric. E questo davvero è un problema piuttosto semplice da risolvere. Credo inoltre, e su questo faccio di proposito solo un cenno, che le tecnologie non solo saranno determinanti nell'automatizzare i conteggi, ma potranno addirittura aiutarci a migliorare la qualità della valutazione. Come insegna la meccanica quantistica: l'osservazione influenza la realtà. E questo vale certamente anche nel nostro quotidiano, come quando in presenza di autovelox rallentiamo la guida dell'automobile. Vale inoltre quello che viene chiamato effetto Hawthorne, per il quale l'insieme dei comportamenti varia in presenza di osservatori (Landsberger, 1959). La rilevazione indiretta di dati tramite sensori, essendo meno invasiva, potrà in qualche modo stemperare il problema. Ma soprattutto molti dati potranno essere raccolti, al di là dell'osservazione diretta del docente, grazie all'interazione sempre più diffusa e intensa degli studenti con diversi dispositivi digitali nell'esecuzione delle loro attività. La maggiore disponibilità di dati e il loro trattamento con le tecniche di Intelligenza Artificiale influenzeranno in modo significativo in un prossimo futuro la valutazione in classe. Tutto questo dovrà comunque fare i conti con la privacy del valutando.

7 La valutazione delle competenze in fasi e/o progetti diversi

Alla base di tutti i dispositivi di raccolta delle evidenze (artefatti, osservazioni sistematiche, narrazioni e colloqui) è necessario che vi siano per raccogliere i dati delle rubric ben progettate. Quando abbiamo a che fare con *general rubric* (Brookhart, 2013), in ogni fase del progetto avremo qualche elemento importante della rubric da compilare e, tramite ripetute osservazioni su prestazioni specifiche durante l'intero progetto, o addirittura su più progetti diversi, si arriva alla compilazione completa della rubric stessa. Ad esempio, si possono cogliere evidenze sulla creatività quando gli studenti lavorano alla definizione dell'idea di progetto, nella stesura dello studio di fattibilità o ancora durante la realizzazione del prodotto stesso; e questo esteso anche a più progetti. Raccogliere i dati in itinere, interpretando e utilizzando le evidenze per la compilazione delle *general rubric*, permette di cogliere l'evoluzione delle competenze di uno studente. Per questo ho sviluppato l'idea di una tipologia di rubric che ho definito rubric dinamiche (Zecchi, 2009). Tuttavia, come già accennato, è importante fare attenzione a creare delle strategie realistiche e sostenibili, instaurare una sorta di ecologia dell'utilizzo delle rubric in classe. Molti insegnanti, anche bravi, sono reticenti e intimoriti dall'utilizzo di rubric, griglie ecc. Lo considerano un compito oneroso, una sorta di burocratizzazione imposta: soprattutto quei docenti che hanno poche ore settimanali per classe,

ma molte classi. Tuttavia, quando la valutazione di competenze complesse, come per esempio “spirito d’iniziativa” o “imparare a imparare”, viene fatta sulla base di semplici impressioni e punti di vista personali, questa risulta incerta e totalmente soggettiva. L’utilizzo di rubric ben progettate e condivise è la soluzione per interpretare e valutare le evidenze anche di competenze complesse. Contrariamente ai docenti reticenti all’utilizzo delle rubric, i docenti che alle prime armi nella valutazione autentica si impegnano nell’utilizzo delle stesse, a volte tendono ad attribuire alle rubric doti taumaturgiche. Come mi è stato detto: “ho valutato con la rubric, dunque *sono a posto*”, ma così non è. Come già detto, infatti, la rubric è condizione necessaria per la valutazione, ma non sufficiente: è semplicemente uno strumento, un buon strumento, che deve essere inserito in un percorso complessivo gestito e gestibile dal docente. Quindi poche rubric, ben progettate e inserite, e solo quelle necessarie.

8 Conclusione

Il problema della valutazione delle competenze, in particolare le competenze chiave per l’apprendimento permanente, è stato qui affrontato nella sua completezza. L’incipit, non banale, richiede che il docente prenda coscienza della portata del problema: un vero cambio di paradigma basato sull’acquisizione di una nuova epistemologia della pratica professionale (Schön, 1999). Il PBL viene visto come l’ambiente di apprendimento ideale sia per lo sviluppo sia per la valutazione delle competenze. Il necessario distacco dall’autoreferenzialità, caratterizzante anche il mondo scuola, ci ha motivato a prendere ispirazione da mondi illuminanti: la fenomenologia, l’ermeneutica, alcune tecniche della psicoanalisi, l’agile project management, la fisica, la valutazione autentica e altro ancora. Su queste basi abbiamo sviluppato un’euristica per la costruzione di *general rubric* capaci di descrizioni articolate e condivise delle competenze, progettate per essere adattate a diversi ambienti di apprendimento e per essere di stimolo al docente per l’individuazione delle evidenze necessarie: anche in tempi, fasi e progetti diversi (Zecchi, 2009). Abbiamo proposto per questo l’adozione di quattro dispositivi necessari e sufficienti: gli artefatti di processo e prodotto, la narrazione, le osservazioni sistematiche e il colloquio/intervista con lo studente. Il tema della raccolta delle evidenze rimane comunque aperto ed è un terreno di ricerca che ci vede attivamente impegnati.

Concludo esprimendo due convinzioni profonde maturate durante il mio lavoro. In primis, il percorso indicato per valutare si sta dimostrando efficace, ma richiede fisiologicamente tempi lunghi: per questo qualunque tentativo di valutare contemporaneamente molte competenze rischia di naufragare. Prendere coscienza di questo permette ai docenti di progettare UDA con obiettivi raggiungibili e verificabili, senza incorrere nell’inevitabile frustrazione di impegnare gli alunni in compiti di realtà senza un approccio strutturato e con valutazioni delle competenze generalmente desunte dalle valutazioni disciplinari tradizionali. È quello che succede quasi ovunque. La seconda convinzione è che molto si è detto e molti corsi sono stati fatti sulle diverse funzioni della valutazione, ma quasi ovunque l’unica vera funzione che il docente le attribuisce è ancora quella

sommativa. Scardinare questa visione non è possibile semplicemente tramite un corso: bisogna creare le condizioni perché il docente avverta il suo superamento come condizione necessaria per sviluppare gli apprendimenti e venga aiutato nel cambiamento.

9 Bibliografia

- Bacigalupo, M., et al. dal 2016.** *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg : Publication Office of the European Union, dal 2016.
- Brookhart, M. Susan. 2013.** *How to Create and Use RUBRICS for formative assessment and grading*. s.l. : ASCD, 2013.
- Camus, Albert. 1989.** *Le Mythe de Sisyphe*. s.l. : Gallimard, 1989.
- Cipelletti, Lara. 2018.** Progetto "Mangiatoie per uccelli - creazione di mangiatoie per uccelli da posizionare nei pressi della scuola Classe 2° Primaria. 2018.
- Crippa, Maurizio. 2019.** L'incubo che anche solo la probabilità di una molestia possa diventare reato. 2019.
- DIGICOMP. 2017.** DIGICOMP 2.1 AGID- Agenzia per l'Italia Digitale. *European Commission; Joint Research Centre; Publications Repository*. [Online] 2017. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf).
- EU, CONSIGLIO. 22 Maggio 2018.** RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Bruxelles : Unione Europea, 22 Maggio 2018. p. C189/1 - C189/11.
- Greta du Velay.** Apprendre a apprendre: l'access a l'autonomie.
- Gunderson, LH e Holling , CS. 2002.** *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems*. Washington D.C. : Island Press, 2002.
- Highsmith, Jim. 2010.** *Agile Project Management, Creating Innovative Products*. Boston : Addison Wesley, 2010.
- Holling, CS e Goldberg , MA. 1971.** *Ecology and Planning*. 1971. Vol. 37, 4, p. 221-230.
- Hung, David, Azilawati , Jamaludin e Der-Thanq, "victor" Chen. 2010.** Investigating Projective Identity Trajectories for 21st Century Learning. Englewood Cliffs, New Jersey : Lawrence Lipzitz, September-October 2010. Vol. 50, 5, p. 50-55.
- Husserl, Edmund. 1961.** *La crisi delle scienze europee*. [a cura di] Walter Biemel. Milano : Il Saggiatore, 1961.
- . 1970. *Meditazioni Cartesiane*. [a cura di] Filippo Costa. Milano : Bompiani, 1970. p. 215.
- Jonassen, D.H. 1999.** Designing constructivistic learning environments. [aut. libro] Charles M. Reigeluth. *Instructional design theories and models. vol.2*. s.l. : Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates., 1999.
- Kerth, Norman L. 2001.** *Project Retrospectives. A handbook for team reviews*. New York : Dorset House Publishing, 2001. ISBN 0-932633-44-7.
- Kluzer, Stefano e Padroni, Rodolfo. 2018.** *Contenuti dello strumento di autovalutazione*. s.l. : AECA - DCDS, 2018.
- Landsberger , Henry A. 1959.** HAWTHORNE REVISITED. 1959, Vol. 37, 4, p. 361-364.
- Lara, Cipelletti. 2020.** *Rubric per la scuola primaria*. Bologna : s.n., 2020.

- M.I.U.R. 2007.** CULTURA SCUOLA PERSONA. VERSO LE INDICAZIONI NAZIONALI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PER IL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE. Roma : s.n., 2007.
- **2018.** Linee guida certificazione delle competenze. [Online] 09 gennaio 2018. <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>.
- **2018.** LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE . [Online] 9 Gennaio 2018. <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-certificazione-2017.pdf>.
- **2017.** Modello nazionale certificazione delle competenze DM n. 742/2017. [Online] 2017.
- Merlau-Ponty, M. 2003.** *Fenomenologia della percezione*. Milano : Bompiani Editore, 2003.
- Moss, Pamela A. University of Michigan e Schutz , Aaron University of Wisconsin-Miwaukee. 2001.** Educational Standards, Assessment, and the Search for Consensus. 2001, Vol. 38, 1, p. 37-70.
- Project Management Institute. 2017.** *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. s.l. : Project Management Institute, 2017. ISBN-13 : 978-1628251845.
- Schön, Donald A. 1999.** *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari : Edizioni Dedalo, 1999. p. 365.
- Schwaber, Ken. 2004.** *Agile Project Management with Scrum*. s.l. : Microsoft Press, 2004.
- Situated Cognition and the culture of learning.* **Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989.** 1, 1989, Educational Researcher, Vol. 18, p. 32-42.
- Stern, D.N. 2005.** *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*. Milano : Raffaello Cortina, 2005.
- Sutherland, Jeff. 2015.** *Fare il Doppio in metà tempo. Puntare al successo con il metodo SCRUM*. Milano : Rizzoli Etas, 2015.
- Wiggins, Grant. 1999.** *Assessing student performance*. San Francisco : Jossey - Bass Publisher, 1999.
- **1998.** *Educative Assessment*. San Francisco : Jossey - Bass Publishers, 1998.
- Zecchi, Enzo e Cipelletti, Lara. 2019.** Per una valutazione autentica in classe: Le rubric, ma non solo. *La Vita Scolastica*. 2019, Vol. Anno 73°, N. 5, p. 10-11.
- Zecchi, Enzo. 2004.** Le Rubric: per una Valutazione Autentica in classe. *EnzoZecchi*. [Online] 2004. <https://enzozecchi.com/per-una-valutazione-autentica-in-classe-le-rubric/>.
- **2008.** *Lepida Scuola adotta la Design Based Research*. Lepida <scuola. Modena : s.n., 2008.
- **2007.** *Lepida Scuola e il Doppio Ambiente di Apprendimento*. Bologna : Ufficio Scolastico Regionale, 2007.
- **2018.** Oltre la lezione frontale: il project based learning. *Rivista dell'Istruzione*. Luglio/Agosto anno XXXIV 2018, Vol. anno XXXIV, 4 - 2018, p. 37-41.
- **2019.** Ricordando Penelope, ho tessuto le trame di un PBL senza fine. 2019.
- **2009.** *RUBRIC DINAMICHE. Per un'estensione del concetto di Rubric nel tempo*. Reggio Emilia : Leppida Scuola, 2009.
- **2018.** RUBRIC O NON RUBRIC. Valutare il digitale attraverso le rubriche valutative. *Atti Convegno: NOW! A Scuola si può*. Modena : Giunti, 2018. p. 29-31.

—. **2002.** Un approccio sistemico al problema dell'orientamento in una scuola superiore. *Enzo Zecchi*. [Online] 2002. www.enzozecchi.com.