

Lettura 1

DENTRO LA SCATOLA NERA: ELEVARE GLI STANDARD ATTRAVERSO LA VALUTAZIONE DI CLASSE

di Paul Black e Dylan Wiliam ¹

Vi sono chiari elementi che dimostrano come la valutazione formativa sia una componente essenziale del lavoro in classe e come il suo sviluppo possa innalzare gli standard di apprendimento. Non vi è forma di miglioramento degli standard più efficace di questa.

Elevare gli standard di apprendimento a scuola è un'importante priorità nazionale. Negli ultimi anni, i governi di tutto il mondo sono stati sempre più decisi nell'introdurre cambiamenti per conseguire questo obiettivo. Standard nazionali, di stato e di distretto, fissazione di obiettivi, rafforzamento di programmi esterni di prestazione degli studenti, indagini come NAEP (National Assessment of Educational Progress) e TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), iniziative volte a migliorare la pianificazione e la gestione della scuola e una più frequente e approfondita ispezione scolastica sono stati tutti mezzi orientati verso questa prospettiva. Ma i risultati di tutte queste riforme non hanno raggiunto un cambiamento efficace perché è venuto a mancare qualcosa.

L'apprendimento è guidato da quello che insegnanti e studenti fanno in classe. Gli insegnanti sono chiamati a gestire situazioni complesse ed impegnative a controllare e orientare pressioni personali, emotive, sociali di un gruppo di 30 o più giovani al fine di aiutarli a conoscere meglio e diventare studenti migliori in seguito. Gli standard possono essere elevati solo se gli insegnanti sono in grado di affrontare questo compito in modo più efficace. Quello che è mancato agli sforzi a cui si è accennato è un aiuto diretto a questo compito. Questo fatto è stato riconosciuto nello studio del programma video TIMSS: "Un'attenzione agli standard e alla responsabilità che ignori i processi di insegnamento e di apprendimento in aula non fornirà la direzione della quale gli insegnanti necessitano nel loro bisogno di migliorare".²

¹ Tratto da: P. Black, & D. Wiliam (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

² J. W. Stigler, & J. Hiebert (September 1997). Understanding and improving classroom mathe-

In termini di teoria dei sistemi, le politiche presenti negli Stati Uniti e in molti altri paesi sembrano affrontare la classe come una *scatola nera*. Alcuni *input* dall'esterno – alunni, insegnanti, altre risorse, regole di gestione e esigenze, ansie dei genitori, standard, prove con elevata posta in gioco e così via – sono introdotti nella scatola. Alcuni *output* sono attesi: alunni più competenti ed esperti, risultati migliori alle prove, insegnanti ragionevolmente soddisfatti, e così via. Ma che cosa accade all'interno della scatola? Come si può essere sicuri che una particolare serie di novità introdotte produrranno risultati migliori, se in fondo in fondo non studiamo ciò che accade all'interno? E, per quale motivo la maggior parte delle iniziative di riforma a cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente non sono finalizzate a dare aiuto e sostegno diretto al lavoro degli insegnanti in classe?

La risposta di solito fornita è che spetta agli insegnanti: sono essi a dover far funzionare meglio la classe. Questa risposta non è sufficiente, per due motivi. In primo luogo, è possibile che alcuni cambiamenti introdotti siano controproducenti e rendano agli insegnanti più difficile il compito di innalzare gli standard. In secondo luogo, sembra strano, anche scorretto, lasciare il pezzo più difficile del problema di una crescita degli standard interamente agli insegnanti. Se ci sono forme con le quali responsabili politici e altri possono dare aiuto e sostegno diretti al compito quotidiano di realizzare un migliore apprendimento, sicuramente queste dovrebbero essere perseguite con determinazione.

Questo articolo vuole entrare all'interno della scatola nera. Ci concentriamo su un aspetto dell'insegnamento: la valutazione formativa. Dimostreremo che questa è il cuore di un efficace insegnamento.

1. L'ARGOMENTO

Partiamo dall'affermazione evidente in se stessa che l'insegnamento e l'apprendimento devono essere interattivi. Gli insegnanti hanno bisogno di conoscere i progressi e le difficoltà di apprendimento dei loro alunni in modo da poter adattare il proprio lavoro e venire incontro ai bisogni degli alunni – bisogni che spesso sono imprevedibili e che variano da uno ad un altro. Gli insegnanti possono trovare ciò di cui hanno bisogno di sapere in una varietà di modi, tra cui l'osservazione e la discussione in aula e la lettura dei lavori scritti degli alunni.

Usiamo il termine generale di *valutazione (assessment)* con riferimento a tutte quelle attività svolte da parte degli insegnanti – e dai loro studenti nella valutazione di se stessi – che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento e di apprendimento. Tale valutazione diventa *valutazione formativa*, quando le informazioni sono effettivamente utilizzate per adatta-

re l'insegnamento e soddisfare i bisogni degli studenti.³

Non vi è nulla di nuovo in tutto questo. Tutti gli insegnanti fanno valutazioni nella classe in cui insegnano. Ma vi sono tre domande importanti in questo processo e vogliamo cercare una risposta:

- Ci sono motivi per dire che il miglioramento della valutazione formativa eleva i risultati di apprendimento?
- C'è la possibilità di dire che vi è spazio per miglioramenti?
- Abbiamo indicazioni su come migliorare la valutazione formativa?

Per rispondere a questi interrogativi, abbiamo condotto un ampio studio nella letteratura sull'argomento. Abbiamo controllato numerosi libri e esaminato 160 riviste, degli ultimi nove anni, significative sull'argomento e analizzato sintesi di ricerche svolte in precedenza. Questo esame ha raccolto circa 580 articoli e capitoli di volumi. Utilizzando materiale proveniente da 250 di queste fonti, abbiamo preparato una lunga sintesi pubblicata in un numero speciale della rivista *Assessment in Education* insieme a commenti sul nostro lavoro di importanti esperti provenienti da Australia, Svizzera, Hong Kong, Lesotho e Stati Uniti.⁴

La conclusione raggiunta dalla ricerca è che la risposta a ciascuna delle tre domande è chiaramente affermativa. Nelle tre sezioni successive, illustreremo la natura e la forza degli elementi di prova che giustificano questa conclusione. Tuttavia, dato che stiamo presentando qui una sintesi, il nostro testo apparirà evidente nelle tesi e debole nei dettagli a loro giustificazione. Queste affermazioni sono supportate da prove che sono riferite in dettaglio in una lunga pubblicazione su cui si fonda questo articolo.

Riteniamo che le tre sezioni che seguono indichino chiaramente che *governi, le loro agenzie, le autorità scolastiche e la professionalità degli insegnanti dovrebbero riflettere molto attentamente se sono seriamente interessati a migliorare gli standard di istruzione*. Riconosciamo, tuttavia, che cambiamenti profondi in materia di istruzione possono essere raggiunti solo lentamente – attraverso programmi di sviluppo professionale che si basano sulle buone pratiche esistenti. Non concludiamo pertanto che la valutazione formativa sia una “bacchetta magica” per l'istruzione. Le questioni in gioco sono molto complesse e molto strettamente connesse sia alla difficoltà di pratica in aula che alle convinzioni che guidano la strategia politica. In una sezione finale, ci confrontiamo con questa complessità e tenteremo di delineare una strategia per agire sulla base degli elementi che possediamo.

³ Non vi è un accordo internazionale condiviso sul termine utilizzato qui, “Verifica della classe” “valutazione della classe”, “valutazione interna”, “valutazione dell'istruzione” e “valutazione dello studente” sono stati utilizzati da autori diversi e alcuni di questi termini hanno un significato diverso nei diversi testi.

⁴ P. Black, & D. Wiliam (March 1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 79, 7-74.

2. MIGLIORANDO LA VALUTAZIONE FORMATIVA SI MIGLIORANO GLI STANDARD?

Una sintesi di ricerche pubblicata nel 1986, concentrandosi principalmente sulla valutazione del lavoro in classe con bambini con lieve disabilità, ha rilevato un gran numero di innovazioni fra le quali ne sono state scelte 23.⁵ Quelle scelte soddisfacevano la condizione che fossero stati conseguiti risultati quantitativi di segno positivo di apprendimento sia che fossero o no coinvolte nella innovazione. Da allora, sono stati pubblicati molti altri documenti che descrivono con altrettanta attenzione esperimenti quantitativi. La nostra ricerca ha selezionato almeno 20 altri studi. (Il numero dipende dal modo in cui viene applicata una serie di rigorosi criteri di selezione). Tutti dimostrano che le innovazioni includenti il rafforzamento della pratica della valutazione formativa producono significativi e spesso sostanziali guadagni nell'apprendimento. Questi studi si estendono da gruppi di ragazzi di 5 anni fino agli universitari, riguardano diverse discipline scolastiche e si riferiscono a vari paesi.

Per scopi di ricerca, i guadagni nell'apprendimento di questo tipo sono misurati confrontando la media dei miglioramenti nei punteggi della prova di valutazione degli alunni coinvolti in una innovazione con l'ampiezza dei punteggi presenti in gruppi tipici di studenti in questi stessi test. La proporzione dei primi divisa per quest'ultimi è statisticamente nota come *ampiezza dell'effetto* (*effect size*). Ebbene l'ampiezza dell'effetto degli esperimenti con la valutazione formativa oscilla tra lo 0,4 e lo 0,7. Queste ampiezze dell'effetto sono più ampie della maggior parte di quelle registrate per interventi educativi. Gli esempi che seguono illustrano alcune conseguenze pratiche di tali così ampi guadagni.

- Un'ampiezza dell'effetto dello 0,4 significa che la media degli alunni coinvolti nella innovazione registra lo stesso risultato di un alunno che si trova tra il primo 35% più elevato di coloro che non sono così coinvolti.
- Un'ampiezza dell'effetto di guadagno dello 0,7 nei recenti studi internazionali comparativi in matematica⁶ avrebbe elevato il punteggio di una nazione (ad esempio, gli Stati Uniti) in un gruppo di 41 paesi a essere una dei primi cinque.

Molti di questi studi giungono a un'altra importante conclusione: una valutazione formativa migliorata aiuta gli studenti scarsi più che non altri studenti e, quindi, riduce l'ampiezza del successo ottenuto mentre aumenta il successo globale. Un esempio significativo recente è uno studio dedicato interamente a studenti con

⁵ L. S. Fuchs, & D. Fuchs (1986). Effects of systematic formative evaluation: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53, 199-208.

⁶ Si veda A. E. Beaton et al. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years*. Boston, MA: Boston College.

scarso successo e a studenti con difficoltà di apprendimento, che dimostra che la valutazione frequente aiuta entrambi i gruppi nella crescita dell'apprendimento.⁷ Ogni guadagno per questi alunni potrebbe essere particolarmente importante. Inoltre, studenti che si giudicano incapaci di imparare di solito cessano di prendere sul serio la scuola. Molti diventano pericolosi; altri cercano assenze ingiustificate. Questi giovani sono suscettibili di essere alienati dalla società e di diventare le fonti e le vittime di gravi problemi sociali.

Sembra pertanto chiaro che guadagni molto significativi nell'apprendimento si trovano a portata di mano. Il fatto che questi guadagni siano stati realizzati da una varietà di metodi che hanno, come caratteristica comune, una maggiore valutazione formativa suggerisce che questa caratteristica sia significativa, almeno in parte, per i successi ottenuti. Tuttavia, ciò non significa che sarebbe facile raggiungere tali guadagni su vasta scala in condizioni di classe normale. Molte delle relazioni che abbiamo studiato sollevano una serie di altre questioni.

- Per migliorare il feedback tra studenti e insegnante, sono richiesti cambiamenti significativi nella pratica in classe.
- Sottostanti ai diversi approcci sono le ipotesi riguardo ciò che sollecita un apprendimento efficace – in particolare l'ipotesi che gli studenti devono essere coinvolti attivamente.
- Una valutazione funziona in modo formativo, se i risultati saranno utilizzati dall'insegnante per armonizzare il proprio insegnamento con l'apprendimento dello studente e, quindi, un aspetto significativo di qualsiasi programma sarà il modo in cui gli insegnanti fanno uso di una valutazione formativa.
- I modi in cui la valutazione può incidere sulla motivazione e sull'autostima degli studenti e sui benefici del coinvolgimento degli alunni in un'autovalutazione meritano molta attenzione.

3. VI È SPAZIO PER MIGLIORAMENTI?

3.1. Una povertà di pratica

Moltissime ricerche dimostrano come la pratica quotidiana della valutazione nelle aule è afflitta da problemi e carenze, come indicano le seguenti citazioni selezionate.

“L'attribuzione di voti di solito è svolta con molta attenzione, ma spesso non riesce ad

⁷ L. S. Fuchs et al. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

offrire un orientamento su come può essere migliorato il lavoro. In una significativa minoranza di casi, i voti rinforzano gli studenti in difficoltà e con basse aspettative o per l'eccessiva generosità o per scarsa precisione. Le informazioni sulle prestazioni degli studenti fornite dall'insegnante sono insufficientemente utilizzate per offrire informazioni utili al successivo lavoro", secondo un rapporto ispettivo delle scuole secondarie del Regno Unito.⁸

"Perché la diffusione e la natura della valutazione formativa in scienze è così povera?" si è chiesto uno studio sugli insegnanti di scienze nella scuola secondaria nel Regno Unito".⁹

"In effetti la si pratica solo a parole [valutazione formativa], in realtà nell'attuale contesto educativo la sua pratica è irrealistica", riferisce uno studio canadese riguardo insegnanti della scuola secondaria".¹⁰

"Le pratiche di valutazione di cui sopra non sono comuni, anche se questi tipi di approcci sono ormai ampiamente promossi nella letteratura professionale", dice un esame delle pratiche di valutazione nelle scuole degli Stati Uniti".¹¹

Le difficoltà più significative nella valutazione ruotano attorno a tre questioni. La prima questione è l'*apprendimento efficace*.

- I test utilizzati dagli insegnanti incoraggiano l'apprendimento meccanico e superficiale, anche quando gli insegnanti affermano di voler sviluppare la comprensione profonda; molti insegnanti sembrano ignorare l'incoerenza delle loro pratiche.
- Le domande e altri metodi che gli insegnanti utilizzano non sono condivisi con altri colleghi della stessa scuola e non sono criticamente riesaminati in relazione a quello che effettivamente valutano.
- Gli insegnanti di scuola primaria, in particolare, hanno la tendenza a sottolineare la quantità e la presentazione del lavoro e a trascurare la sua qualità in materia di apprendimento.

La seconda questione è l'*impatto negativo*.

- L'attribuzione di voti e la loro funzione per una graduatoria sono troppo

⁸ OFSTED (Office for Standards in Education) (1996). *Subjects and Standards: Issues for School Development Arising from OFSTED Inspection Findings 1994-5: Key Stages 3 and 4 and Post-16*. London: Her Majesty's Stationery Office, p. 40.

⁹ N. Daws, & B. Singh (1996). Formative assessment: To what extent is its potential to enhance pupils' science being realized? *School Science Review*, 77, p. 99.

¹⁰ C. Dassa, J. Vazquez-Abad, & D. Ajar (1993). Formative assessment in a classroom setting: from practice to computer innovations. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, p. 116.

¹¹ D. M. Neill, (September 1997). Transforming student assessment. *Phi Delta Kappan*, 79, pp. 35-36.

sottolineate, mentre l'offerta di consigli utili e la funzione per migliorare l'apprendimento sono trascurati.

- Sono utilizzati approcci nei quali gli allievi sono messi a confronto gli uni con gli altri. Lo scopo principale sembra essere quello di metterli in competizione, piuttosto che il miglioramento personali, di conseguenza, il feedback valutativo insegna agli studenti con basso rendimento che essi non dispongono di "capacità", inducendoli a pensare che non sono in grado di imparare.

La terza questione è il *ruolo gestionale* delle valutazioni.

- Il feedback che gli insegnanti danno agli alunni sembra svolgere spesso più funzioni sociali e gestionali a scapito della funzione dell'apprendimento.
- Gli insegnanti sono spesso in grado di predire i risultati a test esterni sottoposti agli alunni perché le loro prove li imitano, ma, allo stesso tempo, gli insegnanti fanno troppo poco sui bisogni di apprendimento dei loro allievi.
- È data maggiore priorità alla raccolta dei voti da riportare nei registri che all'analisi del lavoro degli studenti per scoprire i loro bisogni di apprendimento; inoltre, alcuni insegnanti non dedicano alcuna attenzione alla registrazione dei voti dei loro alunni attribuiti dai colleghi precedenti.

Naturalmente, non tutte queste descrizioni si applicano a tutte le aule. In realtà ci sono molte scuole e classi a cui non si applicano. Tuttavia, queste conclusioni generali sono state tratte da ricercatori che hanno raccolto prove – attraverso osservazioni, interviste e questionari – da scuole di vari paesi, compresi gli Stati Uniti.

3.2. Un impegno assente

Lo sviluppo di una politica nazionale della valutazione in Inghilterra e nel Galles negli ultimi dieci anni illustra gli ostacoli che si incontrano sulla strada della crescita di una politica di sostegno in favore di una valutazione formativa. Le raccomandazioni del gruppo di lavoro governativo del 1988¹² e tutte le successive dichiarazioni della politica del governo hanno sottolineato l'importanza della valutazione formativa da parte degli insegnanti. Tuttavia, l'organismo incaricato di svolgere la politica del governo in materia di valutazione non ha approntato una strategia per lo studio o per il sostegno della valutazione formativa degli insegnanti limitandosi a dedicare solo una piccola frazione delle sue risorse a tale lavoro.¹³ Infatti

¹² *Task Group on Assessment and Testing: A Report* (1988). London: Department of Education and Science and the Welsh Office.

¹³ R. Daugherty (1995). *National curriculum assessment: A review of policy, 1987-1994*. London:

la maggior parte di quelle disponibili e la maggior parte dell'attenzione pubblica e politica si sono concentrate sulle prove nazionali esterne. Se i contributi degli insegnanti hanno fornito a queste "valutazioni sommative" qualche status formale, quasi nessuna attenzione è stata dedicata ai loro contributi attraverso la valutazione formativa. Inoltre, i problemi della relazione tra ruoli formativi e sommativi degli insegnanti non hanno ricevuto alcuna attenzione.

È possibile che molto del mancato coinvolgimento sia frutto della convinzione che la valutazione formativa non è qualcosa di problematico, cioè c'è sempre stata e non è necessario dare di più che un formale riconoscimento della sua esistenza. Tuttavia, è anche chiaro che l'impegno politico nelle prove esterne, al fine di promuovere la competizione ha avuto una priorità centrale, mentre l'impegno per la valutazione formativa è stato marginale.

Come ricercatori di tutto il mondo hanno dimostrato, gli interessi nelle prove esterne dominano sempre l'insegnamento e la valutazione. Agli insegnanti si offrono scarsi modelli di valutazione formativa a causa della funzione riduttiva attribuita agli insegnanti cui si richiede solo di fornire una sintesi globale dei risultati più che una diagnosi utile. Tenuto conto di questa realtà, non sorprende che numerosi studi di ricerca di attuazione delle riforme dei sistemi di istruzione nel Regno Unito abbiano rilevato che la valutazione formativa ha "seriamente bisogno di sviluppo".¹⁴ Con il senno di poi, possiamo vedere che l'incapacità di percepire la necessità di un sostegno sostanziale per la valutazione formativa e di assumersi la responsabilità dello sviluppo di tale sostegno è stato un grave errore.

Negli Stati Uniti simili pressioni sono state percepite da movimenti politici caratterizzati da una diffidenza verso gli insegnanti e dalla convinzione che le prove esterne migliorino di per sé l'apprendimento. Tali fratture di rapporti tra i responsabili politici e la professionalità dell'insegnante non sono una fatalità – di certo, molti paesi con risultati educativi invidiabili sembrano gestire bene le politiche che mostrano un rispetto e un sostegno maggiori per gli insegnanti. Mentre la situazione negli Stati Uniti è molto più diversificata rispetto a quella dell'Inghilterra e del Galles, gli effetti degli alti interessi di test statali obbligatori sono molto simili a quelli dei test esterni nel Regno Unito. Inoltre, la tradizionale dipendenza da test a scelta multipla negli Stati Uniti – non condivisa nel Regno Unito – ha aggravato gli effetti negativi di tali politiche nella qualità dell'apprendimento in aula.

Falmer Press.

¹⁴ T. A. Russell, A. Qualter, & L. McGuigan (1995). Reflections on the implementation of National Curriculum Science Policy for the 5-14 age range: Findings and interpretations from a National Evaluation Study in England. *International Journal of Science Education*, 17, 481-92.

4. COME MIGLIORARE LA VALUTAZIONE FORMATIVA?

4.1. L'autostima degli studenti

Una relazione sulle scuole in Svizzera, afferma che “un certo numero di alunni... sono contenti ‘di stare in questa situazione’... sicché ogni insegnante che voglia praticare la valutazione formativa deve ricostruire i contratti di insegnamento al fine di contrastare le abitudini acquisite dai suoi allievi”.¹⁵

Il destinatario ultimo delle informazioni prodotte per migliorare l'apprendimento è l'allievo. Vi sono aspetti positivi e negativi di questo fatto.

L'aspetto negativo è descritto nelle citazioni precedenti. Quando la cultura della classe si concentra sulle ricompense (“stellette d'oro”, voti o classificazioni degli studenti nella classe), gli alunni cercano modi per ottenere bei voti più che per migliorare il loro apprendimento. Una conseguenza è che, quando hanno qualche possibilità di scelta, gli studenti evitano compiti difficili. Essi, inoltre, dedicano tempo ed energia alla ricerca di indizi per trovare la “risposta giusta”. Molti non vogliono fare domande per paura di sbagliare. Gli studenti che incontrano difficoltà sono portati a credere di non avere capacità e questa convinzione li porta ad attribuire le loro difficoltà a un difetto che è in loro e per il quale non possono fare molto. Così evitano di investire sforzo nell'apprendimento che può portarli solo alla delusione e cercano di costruire la loro autostima in altri modi.

Gli aspetti positivi per gli studenti sono soprattutto due: da una parte, essere i primi utenti delle informazioni raccolte da valutazioni formative e, in secondo luogo, percepire e comprendere che i risultati negativi – quali un'attenzione ossessiva per la competizione e il conseguente timore di fallimento di quelli che sono scarsi – non sono una fatalità, anzi ciò che serve è una cultura del successo, sostenuta dalla convinzione che tutti possono conseguirlo. In questo senso, la valutazione formativa può essere un'arma potente se è comunicata nel modo corretto. Se la valutazione formativa è in grado di venire incontro a tutti gli alunni, produce, in particolare, buoni risultati con studenti scarsi perché si concentra sui problemi specifici del loro lavoro e offre loro una chiara comprensione di ciò che è sbagliato e di come si interviene per correggerlo. Gli studenti possono accettare e lavorare con messaggi di tipo, a condizione di non essere disturbati da preoccupazioni per le loro capacità, per la competizione e per il confronto con gli altri. In sintesi, il messaggio può essere indicato come segue: *un feedback ad ogni allievo deve essere diretto alle particolari qualità del suo lavoro, con consigli su quello che lui può fare per migliorare, e dovrebbe evitare confronti con altri compagni.*

¹⁵ P. Perrenoud (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston, (Ed.), *Assessment of pupils' achievement: Motivation and school success*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, p. 92.

4.2. L'auto-valutazione da parte degli allievi

Molte innovazioni di successo hanno sviluppato auto-valutazione e valutazione da parte dei compagni come modi per migliorare la valutazione formativa e tale attività ha ottenuto un certo successo con studenti di età dai 5 anni in su. Questa connessione della valutazione formativa con l'auto-valutazione non è un caso; di sicuro, è inevitabile.

Per comprendere questa affermazione, dobbiamo innanzitutto far notare come il problema principale per coloro che sviluppano auto-valutazioni non sia quello dell'affidabilità e della fiducia. Gli studenti, infatti, sono in genere onesti e affidabili sia nel valutare se stessi che i propri compagni. Essi possono anche essere molto esigenti con se stessi. Il problema principale sta nel fatto che gli studenti possono valutare se stessi solo quando hanno un quadro sufficientemente chiaro degli obiettivi che il loro apprendimento esige. Sorprendentemente, purtroppo, molti non hanno una tale immagine. Al contrario essi sono abituati a ricevere un insegnamento simile a una sequenza arbitraria di esercizi senza una logica generale. Per ovviare a questo modello di ricezione passiva si richiede un duro e intenso lavoro. Quando acquisiscono tale panoramica, gli studenti dimostrano di essere sempre più impegnati e efficaci. Inoltre, le proprie valutazioni diventano oggetto di discussione con i loro insegnanti e tra di loro e questa discussione promuove ulteriormente la loro riflessione sul proprio pensare, cosa essenziale per un buon apprendimento.

Un'auto-valutazione da parte degli allievi, lungi dall'essere un lusso, è *una componente essenziale della valutazione formativa*. Quando qualcuno sta cercando di imparare, i commenti sullo sforzo dedicato all'apprendimento devono comprendere tre elementi: il *riconoscimento della meta desiderata*, la *dimostrazione circa la propria posizione* e qualche comprensione di un *modo per colmare il divario* tra i due.¹⁶ Ma tutti e tre devono essere in una certa misura fatti propri prima di agire per migliorare l'apprendimento.

Tale argomento è coerente con i risultati più generali della ricerca contemporanea sul modo in cui le persone imparano. Le nuove comprensioni non sono semplicemente introdotte una ad una nella mente e lì conservate. Esse devono essere assimilate connettendole a idee precedentemente possedute. Il nuovo e il vecchio possono essere in contrasto o addirittura in conflitto e la disparità deve essere risolta da azioni riflessive da parte del discente. La consapevolezza di nuovi obiettivi di apprendimento è una parte essenziale di questo processo di assimilazione. Dobbiamo così trarre questa conclusione: *se la valutazione formativa deve diventare produttiva, gli alunni devono essere formati a una auto-valutazione in modo da po-*

¹⁶ D. R. Sadler (1989), Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

ter comprendere le principali finalità del loro apprendimento e, quindi, cogliere ciò che devono fare per conseguirlo.

4.3. Lo sviluppo di un efficace insegnamento

Gli studi della ricerca contemporanea, di cui sopra, dimostrano molto chiaramente che programmi efficaci di valutazione formativa richiedono molto di più dell'aggiunta di alcune osservazioni e di test su un programma esistente. Richiedono, invece, un attento controllo di tutte le principali componenti di un piano di insegnamento. È chiaro che l'istruzione e la valutazione formativa sono indivisibili.

Tanto per cominciare, all'inizio, è importante prestare molta attenzione alla scelta dei compiti da svolgere in classe e ai lavori per casa. I compiti devono essere giustificati in termini di obiettivi di apprendimento a loro funzionali e ottengono successo solo se nella pianificazione è previsto che gli alunni siano informati dello sviluppo della propria comprensione. Discussione, osservazione delle attività e assegnazione di giudizi dei lavori scritti possono essere usati per dare queste opportunità, ma è importante esaminare o ascoltare attentamente la conversazione, lo scritto e le azioni attraverso le quali gli alunni sviluppano ed esprimono lo stato della loro comprensione. Riteniamo importante pertanto che *in ogni fase di insegnamento siano previste per gli alunni opportunità di esprimere la propria comprensione: con essa si avvierà quella interazione di valutazione formativa che aiuta l'apprendimento.*

Discussioni, nelle quali gli studenti sono guidati a parlare a modo loro della propria comprensione, sono aiuti importanti per aumentare la conoscenza e per migliorare la comprensione. Il dialogo offre all'insegnante la possibilità di rispondere e di ri-orientare il pensiero dello studente. Tuttavia, vi sono esempi evidenti di queste conversazioni nelle quali i docenti, a volte inconsapevolmente, rispondono in modi che possono inibire l'apprendimento successivo di un alunno. Queste documentazioni hanno in comune il fatto che l'insegnante ricerca una particolare risposta e manca della flessibilità o della fiducia necessaria per affrontare l'imprevisto. Ma, manipolando il dialogo in questo modo, l'insegnante tenta di indirizzare l'allievo verso la risposta che egli si attende tenendo lontano l'allievo da qualsiasi tentativo, spesso riflessivo, ma insolito e magari poco ortodosso di elaborare le proprie risposte. Nel corso del tempo gli studenti ricevono il messaggio: ad essi non è richiesto di pensare ad una propria risposta. Lo scopo di questo esercizio è quello di elaborare – o di indovinare – quale risposta l'insegnante si aspetta di vedere o di sentire.

Una caratteristica particolare della conversazione tra insegnante e studenti è la richiesta di domande da parte del docente. Questo modo naturale e diretto di controllo dell'apprendimento è spesso improduttivo. Un problema comune è che, a se-

guito di una domanda, gli insegnanti non aspettano abbastanza a lungo da consentire agli alunni di riflettere sulle proprie risposte. Quando un insegnante richiede la risposta a una domanda dopo solo due o tre secondi, e quando un minuto di silenzio non è tollerabile, non vi è alcuna possibilità che un allievo sia in grado di pensare che cosa dire.

Ci sono allora due conseguenze. Innanzitutto, poiché le uniche risposte che si possono elaborare in un tempo così breve sono risposte sintetizzabili in un concetto, queste prevalgono. In secondo luogo, gli studenti costretti dal tempo non provano neppure a pensare una risposta. Poiché essi sanno che la risposta sarà immediatamente seguita da un'altra domanda, non vi è alcuna possibilità di tentare. Si dà anche in genere il fatto che solo pochi alunni in una classe rispondano alle domande del docente. Gli altri lasciano a questi pochi "tale sapere", consapevoli di non essere in grado di rispondere in modo così rapido e in ogni caso di non essere disposti a rischiare di commettere errori in pubblico. Così l'insegnante, abbassando il livello delle domande e accettando le risposte di pochi, può continuare la lezione, ma, in realtà, è fuori del contatto con la comprensione della maggior parte della classe. Il dialogo della domanda/risposta diventa un rituale nel quale il coinvolgimento riflessivo viene meno.

Ci sono diversi modi per rompere questo ciclo. Essi implicano dare agli studenti il tempo di rispondere; chiedere loro di discutere il proprio pensiero in coppia o in piccoli gruppi in modo che poi uno riferisca a nome degli altri; offrire agli alunni la possibilità di scegliere tra diverse possibili risposte e chiedere loro di votare sulle opzioni; chiedere a tutti di scrivere una risposta e poi leggerne alcune scelte, e così via. Ciò che è essenziale è che ogni dialogo deve evocare riflessione nella quale tutti gli studenti possono essere incoraggiati a prendere parte, perché solo così il processo formativo può cominciare a funzionare. In breve, il dialogo tra gli alunni e l'insegnante dovrebbe essere *intenso, riflessivo, concentrato per evocare e esplorare la comprensione e condotto in modo che tutti gli allievi abbiano l'opportunità di pensare e di esprimere le proprie idee*.

Anche le prove fornite in classe e gli altri esercizi assegnati per casa sono strumenti importanti per promuovere il feedback. Una buona prova può essere un'occasione per imparare. È meglio somministrare test brevi e frequenti che lunghi e infrequenti. Ogni nuovo apprendimento deve prima essere testato entro circa una settimana prima di un nuovo incontro, ma test troppo frequenti sono controproducenti. Anche la qualità degli elementi di un test – cioè, la rilevanza delle domande rispetto agli obiettivi principali dell'apprendimento e la loro chiara comunicazione all'alunno – richiede controllo. Buone domande sono difficili da produrre e gli insegnanti dovrebbero collaborare e attingere a fonti esterne per definirle.

Dopo aver posto domande di buona qualità, è essenziale garantire anche la qualità del feedback. Numerose ricerche hanno dimostrato che, se agli alunni sono riferiti solo i voti, essi non traggono vantaggi dal feedback. Il peggiore scenario è quel-

lo in cui alcuni alunni, che ricevono voti bassi una volta, ricevono voti bassi anche alla fine e si aspettano di ottenere voti bassi anche la volta successiva. Questo ciclo di ripetuti fallimenti diventa parte di una convinzione condivisa tra gli studenti e i loro insegnanti. È stato dimostrato che il feedback migliora l'apprendimento quando offre al singolo studente indicazioni specifiche su punti di forza e di debolezza, preferibilmente senza alcun voto globale. È pertanto di rilevanza critica il modo in cui i risultati delle prove sono comunicati agli alunni in modo che essi possano individuare i propri punti di forza e di debolezza. Agli alunni devono essere forniti i mezzi e le opportunità di lavorare sapendo chiaramente quali sono le proprie difficoltà. Per scopi formativi, un test alla fine di una unità o modulo di insegnamento è inutile; è troppo tardi per lavorare con i risultati. Concludiamo che *il feedback sulle prove, compiti al banco di scuola o/e a casa dovrebbero fornire a ogni alunno indicazioni su come migliorare, e a ogni alunno deve essere dato l'aiuto e l'opportunità di lavorare per il miglioramento.*

Tutti questi punti indicano chiaramente che non vi è un modo semplice per migliorare la valutazione formativa. Quello che hanno in comune è che un approccio dell'insegnante dovrebbe cominciare da un atteggiamento realistico e affrontare la questione: "So abbastanza della comprensione dei miei alunni da essere in grado di aiutare ciascuno di loro?"

Gran parte del lavoro che gli insegnanti devono fare per applicare bene la valutazione formativa può dare luogo a difficoltà. Alcuni studenti resisteranno ai tentativi di cambiamento delle routine a cui sono abituati: ogni cambiamento è scomodo, e l'accento posto sulla sfida a pensare a se stessi (e non a lavorare di più) può essere una minaccia per molti. Non ci si può aspettare che gli studenti credano nel valore dei cambiamenti per il loro apprendimento prima di aver sperimentato i vantaggi di tali cambiamenti. Inoltre, molte delle iniziative necessarie richiedono più tempo di classe, in particolare quando un obiettivo centrale è cambiare le prospettive sull'apprendimento e sui metodi di lavoro degli alunni. Gli insegnanti devono assumersi dei rischi nella convinzione che tali investimenti di tempo produrranno frutti in futuro, mentre la "trasmissione" e lo "svolgimento del programma" con scarsa comprensione, sono inutili e possono perfino rivelarsi dannosi.

Gli insegnanti devono affrontare due questioni fondamentali origine di molti dei problemi connessi con il passaggio a un sistema di valutazione formativa. Il primo riguarda *la natura delle convinzioni di ogni insegnante circa l'apprendimento.* Se l'insegnante assume che la conoscenza deve essere trasmessa e imparata, che la comprensione si svilupperà in seguito e che la chiarezza di esposizione accompagnata da premi per una paziente accoglienza sono gli elementi essenziali di un buon insegnamento, allora la valutazione formativa difficilmente sarà percepita come una necessità. La maggior parte degli insegnanti, tuttavia, accetta la ricchezza di elementi di prova secondo i quali questo modello di trasmissione non funziona, e sono disposti a impegnarsi per un insegnamento attraverso l'interazione. La valuta-

zione formativa è una componente essenziale di tale insegnamento. Non intendiamo necessariamente dire con ciò che l'insegnamento individualizzato, uno-a-uno, sia l'unica soluzione. Vogliamo, invece, affermare che quello che è necessario è una cultura della domanda, della riflessione profonda, attraverso la quale gli studenti imparano con gli insegnanti e con i compagni da discussioni condivise. Ciò che emerge in modo molto chiaro è l'indivisibilità di insegnamento e pratiche di valutazione formativa.

L'altra questione che può creare problemi per gli insegnanti che desiderano adottare un modello interattivo di insegnamento e di apprendimento si riferisce alle *convinzioni degli insegnanti in merito alle potenzialità per l'apprendimento dei loro alunni*. Per affinare il contrasto sopravvalutandolo, vi è da un lato la prospettiva del "QI fisso" – la convinzione che ogni allievo ha un'intelligenza fissa, ereditata, che non può essere alterata dalla scuola. D'altro canto, vi è la prospettiva della "potenzialità non ancora scoperta" – una convinzione che parte dal presupposto che la cosiddetta capacità è un complesso di competenze che possono essere apprese. Qui, condividiamo la convinzione di base che tutti gli allievi possono imparare in modo più efficace se un intervento sensibile può eliminare gli ostacoli all'apprendimento, sia che si tratti di fallimenti cognitivi mai diagnosticati o danni alla fiducia personale o di una combinazione dei due. È evidente che la verità si trova tra questi due estremi, ma l'evidenza è che *le modalità di gestione della valutazione formativa che lavorano con le ipotesi di "potenzialità non ancora scoperte" aiutano tutti gli alunni ad apprendere e possono offrire un particolare aiuto a coloro che in precedenza hanno combattuto*.

5. LA POLITICA E LA PRATICA

5.1. Cambiare la prospettiva politica

Le assunzioni che guidano le politiche nazionali e statali per la valutazione devono essere messe in discussione. La promozione di somministrazione di prove come una componente importante per la creazione di un mercato competitivo in materia di istruzione può essere molto dannosa. Il recente spostamento di enfasi verso la definizione di obiettivi per tutti, con una valutazione che fornisce un criterio per aiutare a controllare i risultati conseguiti dagli alunni, è una posizione più matura. Tuttavia, riteniamo che *sia necessario ora andare oltre e concentrarsi su ciò che succede dentro la "scatola nera" e esplorare la possibilità di elevare gli standard direttamente come parte integrante del lavoro di apprendimento di ogni alunno*.

Ne consegue, da questo punto di vista, che sono necessari diversi cambiamenti.

Innanzitutto, la politica deve cominciare con un riconoscimento del fatto che il primo luogo dove intervenire per migliorare gli standard è la classe, di conseguenza la promozione e il sostegno del cambiamento all'interno della classe deve essere una priorità generale. I tentativi di innalzare gli standard riformando gli input e misurare gli output dalla "scatola nera" della classe possono essere utili, ma non sono sufficienti da soli. Infatti, la loro utilità può essere giudicata solo alla luce dei loro effetti nelle aule.

Le prove qui presentate indicano che un modo chiaramente efficace per avviare l'attuazione di una politica orientata alla classe sarebbe quello di migliorare la valutazione formativa. La stessa evidenza è indicata dal fatto che facendo questo non ci si concentrerebbe su qualche aspetto secondario dell'insegnamento e dell'apprendimento. Al contrario, si porterebbe l'attenzione su diversi elementi essenziali: la qualità delle interazioni insegnante/allievo, lo stimolo e l'aiuto da dare agli alunni affinché si assumano attivamente la responsabilità del proprio apprendimento, l'aiuto particolare necessario per portare fuori dalla trappola dell' "insufficienza" gli studenti e lo sviluppo di atteggiamenti necessari per diventare allievi che apprendono per tutta la vita. I successi nella valutazione formativa alla portata di tutti gli insegnanti possono contribuire notevolmente a migliorare gli standard in tutti questi modi.

5.2. Quattro passi per l'attuazione

Se si accetta la tesi di cui sopra, che cosa bisogna fare? Le proposte riportate qui di seguito non derivano direttamente dalla nostra analisi della ricerca sulla valutazione. Esse sono coerenti con i risultati principali, ma richiamano anche fonti di orientamento di carattere più generale.¹⁷

Da una parte, si potrebbero richiedere ulteriori ricerche per scoprire come meglio svolgere tale lavoro; da un'altra parte, si potrebbe invocare un programma immediato e su vasta scala, con le nuove linee guida che tutti gli insegnanti dovrebbero mettere in pratica. Nessuna di queste alternative è ragionevole: mentre la prima è abbastanza inutile, perché sono noti i risultati della ricerca, la seconda sarebbe ingiustificata perché non si sa abbastanza circa le praticabilità dell'aula nel contesto di una scuola del Paese.

Il miglioramento della valutazione formativa non può essere una cosa semplice. Non vi è alcuna soluzione rapida che possa modificare la prassi esistente, promettendo ricompense immediate. Al contrario, se vogliono essere garantite le ricom-

¹⁷ P. J. Black, & J. M. Atkin (1996). *Changing the subject: Innovations in science, mathematics, and technology education*. London: Routledge for the Organisation for Economic Co-operation and Development; e M. G. Fullan con S. Stiegelbauer (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

pense essenziali promesse dall'evidenza della ricerca, ogni insegnante deve trovare il proprio modo di integrare lezioni e idee, di cui sopra, in propri modelli di lavoro in classe, in norme culturali e in aspettative di una particolare comunità scolastica.¹⁸ Tale processo è relativamente lento e si svolge attraverso programmi prolungati di sviluppo e di sostegno professionale, ma questo non indebolisce il messaggio, anzi dovrebbe essere visto come un segno della sua autenticità. Per miglioramenti durevoli e fondamentali nell'insegnamento e nell'apprendimento si deve procedere in questo modo. Un recente studio internazionale sull'innovazione e cambiamento in materia di istruzione, che comprende 23 progetti in 13 paesi membri dell'Organisation for Economic Co-operation and Development, è arrivato esattamente alla stessa conclusione per quanto riguarda le politiche efficaci del cambiamento.¹⁹ Tali argomentazioni ci portano a proporre un sistema di quattro punti per lo sviluppo di un insegnante.

1. *Imparare dallo sviluppo.*

I docenti non si compromettono con idee che appaiono attraenti, non importa quanto sia ampia la base di ricerca, se le idee presentate sono principi generali che lasciano interamente a loro il compito di tradurle in pratica quotidiana. La loro vita in aula è troppo occupata e troppo fragile per tutti. Alcuni eccellenti, tuttavia, possono lasciarsi afferrare da questo tipo di lavoro. Gli insegnanti hanno bisogno di una varietà di esempi di vita da mettere in pratica. L'esemplarità offerta da questi insegnanti consente loro di identificarsi e di alimentare la fiducia che si può fare meglio. Gli insegnanti hanno bisogno di vedere esempi di ciò che significa in pratica fare meglio.

Quindi il cambiamento della pratica degli insegnanti non può iniziare con un ampio programma di formazione per tutti. Ciò può essere giustificato solo se si può sostenere che abbiamo abbastanza "formatori" che sanno cosa fare. Questo non è certo il caso. Il primo passo essenziale è quello di organizzare un numero limitato di gruppi locali di scuole (alcune di scuola primaria, alcune di scuola secondaria, alcune di città, alcune di periferia, alcune rurali). Ogni scuola sia impegnata nella valutazione formativa e nella collaborazione con altre scuole del luogo. In questo processo, gli insegnanti troveranno nelle loro classi le risposte a molte delle questioni pratiche a cui le prove qui presentate non danno risposta. Riformuleranno i problemi, forse in relazione alle conoscenze fondamentali e certamente in termini che danno senso ai loro colleghi in altre classi. È anche indispensabile che si realizzi questo sviluppo in una serie di aree disciplinari perché la ricerca nell'insegnamento della matematica è notevolmente diversa da quella in lingua che, a sua volta, è diversa da quella in arti creative.

Le scuole coinvolte dovranno avere un ulteriore sostegno al fine di dare tempo ai propri insegnanti di pianificare l'iniziativa alla luce dei dati esistenti, di riflettere sulla loro esperienza mano a mano che si sviluppa e di offrire consulenza sulla formazione di altri in futuro. Inoltre, non vi sarebbe la necessità di valutatori esterni

¹⁸ Si veda Stigler & Hiebert, pp. 19-20.

¹⁹ Black & Atkin, *op. cit.*

per aiutare gli insegnanti con il loro lavoro in sviluppo e per raccogliere prove della loro efficacia. Video-studi del lavoro in classe sarebbero essenziali per la diffusione dei risultati agli altri.

2. *La diffusione*

Questa dimensione dell'attuazione in via preliminare sarebbe lenta: l'offerta a scuole di spiegazione di alcune delle prove rilevanti che esse potrebbero prendere in considerazione alla luce delle loro pratiche attuali. Gli sforzi di diffusione diventerebbero più attivi mano a mano che i risultati e le risorse si rendessero disponibili dal programma in sviluppo. Quindi, si dovrebbero perseguire strategie di più ampia diffusione, per esempio, destinare fondi per programmi di formazione durante il servizio.

Dobbiamo sottolineare che questo processo sarà inevitabilmente lento. Per ripetere ciò che abbiamo detto sopra, *se la ricompensa essenziale promessa da notevoli elementi di prova deve essere garantita, ogni insegnante deve trovare il proprio modo di integrare le lezioni e le idee che sono state enunciate in precedenza nel proprio ritmo di lavoro in classe*. Anche con la formazione e il sostegno ottimale, tale processo richiederà del tempo.

3. *Ridurre gli ostacoli*

Tutte le funzionalità del sistema di istruzione che di fatto ostacolano lo sviluppo di una efficace valutazione formativa devono essere esaminate per vedere come possono essere ridotti i loro effetti negativi. Si prendano in considerazione le conclusioni di uno studio di insegnanti di inglese in scuole secondarie negli Stati Uniti.

I risultati della ricerca dimostrano che la maggior parte degli insegnanti è stata trascinata in conflitti tra sistemi di credenze e strutture istituzionali, ordini del giorno e valori. Il punto di attrito è nato dall'aver associato alla riflessione sulla valutazione sentimenti molto forti di sovraccarico di lavoro, di insicurezza, di sensi di colpa, di frustrazione e di rabbia... Addirittura sorge il sospetto che la valutazione, per come avviene nelle scuole, sia ben lungi dall'essere un problema puramente tecnico. Al contrario, è profondamente sociale e personale.²⁰

Il principale effetto negativo è in questo caso quello di test esterni brevi. Tali test possono dominare il lavoro degli insegnanti e, nella misura in cui incoraggiano la produzione di risposte giuste a questioni brevi, fuori del contesto, essi possono spingere gli insegnanti ad agire contro la loro buona volontà riguardo al modo migliore di sviluppare l'apprendimento dei loro alunni. Dire questo non significa affermare che tutti i test sono prove inutili. Di certo, svolgono un ruolo importante nel garantire la fiducia del pubblico nella responsabilità delle scuole. Per l'immediato futuro, ciò che è necessario in ogni programma di sviluppo per la valutazione formativa è studiare le interazioni tra queste prove esterne e le valutazioni formative per vedere come i modelli di valutazione, che i test esterni offrono, possono essere resi più utili.

Tutti gli insegnanti devono svolgere qualche valutazione sommativa. Devono riferire ai genitori e produrre relazioni di fine anno dal momento che le classi devono passare a nuovi insegnanti. Tuttavia, il compito di valutare sommativamente gli

²⁰ P. Johnston et al. (1995). Assessment of teaching and learning in literature-based classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 11, p. 359.

alunni per scopi esterni è chiaramente diverso dal compito di valutarne i lavori in corso per monitorare e migliorare il progresso. Alcuni sostengono che questi due ruoli sono talmente diversi che devono essere tenuti separati. Non vediamo come si possa fare questo, dato che gli insegnanti devono avere qualche parte di responsabilità nel primo e devono assumere la responsabilità principale nel secondo.²¹ Gli insegnanti, tuttavia, chiaramente affrontano questo difficile problema conciliando il loro ruolo formativo e sommativo, ma la confusione nella mente degli insegnanti tra questi ruoli può ostacolare il miglioramento delle pratiche.

Gli argomenti esposti potrebbero essere sviluppati per esaminare il caso di insegnanti che dovrebbero svolgere un ruolo di gran lunga maggiore nel contributo che essi danno per responsabilità alla valutazione sommativa. Un forte motivo per dare un maggiore ruolo agli insegnanti è dare accesso alle prestazioni dei propri allievi in una varietà di contesti e per lunghi periodi di tempo.

Si tratta di un importante vantaggio, in quanto una scelta di successo di alunni di campionamento mediante la realizzazione di brevi esercizi svolti secondo le condizioni di una prova formale è irto di pericoli. È ormai chiaro che la prestazione in qualsiasi compito varia con il contesto nel quale è presentato. Alcuni alunni che sembrano incapaci di affrontare un problema in condizioni di test assumono comportamenti diversi di fronte ad un problema equivalente presentato nelle condizioni più realistiche di un incontro quotidiano. Infatti, le condizioni in cui vengono svolte le prove formali rischiano di essere poco valide perché sono molto dissimili dalla prestazione quotidiana. Un esempio caratteristico riguarda il fatto sconcertante che mentre il lavoro collaborativo è molto importante nella vita quotidiana, è poi vietato dalle vigenti norme di prove formali.²² Questi punti aprono più ampie discussioni sulla valutazione dei sistemi di valutazione nel loro complesso, ma sono argomenti che sono al di là dello scopo del presente articolo.

4. *Ricerca*

Non è difficile raccogliere un elenco di domande che potrebbero giustificare ulteriori ricerche in questo argomento. Anche se ci sono molte e varie relazioni di innovazioni che hanno avuto successo, in genere esse non riescono a dare una chiara indicazione di uno o dell'altro dettaglio importante. Ad esempio, trascurano spesso di informare circa i metodi reali utilizzati in classe, la motivazione e l'esperienza degli insegnanti, la natura delle prove utilizzate come misure del successo o le prospettive e le aspettative degli allievi coinvolti.

Tuttavia, mentre si è ampiamente giustificati nel procedere con attenzione a progetti ben formulati, non riteniamo che tutti gli altri debbano attendere le loro conclusioni. Si sa abbastanza per fornire una base per un lavoro attivo di sviluppo e alcune delle questioni più importanti possono essere risolte solo attraverso un programma di attuazione pratica.

²¹ D. Wiliam, & P. Black, "Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment," *British Educational Research Journal*, vol. 22, 1996, pp. 537-48.

²² Questi punti sono sviluppati con precisione in: S. Wineburg, (September 1997). T.S. Eliot, collaboration, and the quandaries of assessment in a rapidly changing world. *Phi Delta Kappan*, 79, 59-65.

Indicazioni per la ricerca futura potrebbe includere uno studio dei modi in cui gli insegnanti comprendono e affrontano la relazione tra i loro ruoli formativo e sommativo o uno studio comparato della validità predittiva delle valutazioni sommative degli insegnanti nei confronti di risultati di test esterni. Molte altre domande possono essere formulate ed è importante per lo sviluppo futuro che alcuni di questi problemi siano affrontati con una ricerca di base. Allo stesso tempo, i ricercatori esperti hanno un ruolo vitale da svolgere anche in sede di valutazione di programmi di sviluppo che abbiamo proposto.

5.3. Siamo seri sull'innalzamento degli standard?

I risultati sopra riassunti e il programma che abbiamo delineato hanno implicazioni per una serie di agenzie responsabili. Tuttavia, è responsabilità dei governi prendere l'iniziativa. Sarebbe prematuro e fuori delle nostre possibilità cercare di prendere in considerazione i relativi ruoli in un simile sforzo, anche se il successo dipenderà chiaramente dalla cooperazione tra le agenzie governative, i ricercatori universitari e gli educatori delle scuole.

L'asse principale della nostra tesi è che gli standard possono essere elevati solo da cambiamenti che siano una diretta conseguenza del rapporto tra insegnanti e alunni in classe. Vi sono numerose prove che la valutazione formativa è una componente essenziale del lavoro in classe e che il suo sviluppo può innalzare gli standard di successo scolastico. Non siamo a conoscenza di nessun altro modo, più efficace di questo per migliorare gli standard. La nostra speranza è che le autorità nazionali e i responsabili delle politiche dello stato colgano questa opportunità e prendano l'iniziativa in questa direzione.