

Intervista al prof. Roberto Trincherò – Università di Torino - di Laura Sanfilippo

Professore Trincherò dati i suoi studi sui processi di valutazione desidero chiederle come si può integrare la valutazione in un percorso e-learning

Vi sono numerose strategie. Due di queste mi sembrano particolarmente promettenti: i modelli di formazione basati sul ciclo di apprendimento esperienziale e la proposta della “valutazione formatrice”. Nel primo caso si punta a guidare il discente ad una riflessione autovalutativa sulla propria esperienza, all’interno di un gruppo di apprendimento, in modo da sviluppare la sua capacità di analisi e di astrazione di “buoni” modelli operativi. Nel secondo caso si rovesciano le priorità definite dai modelli classici di formazione. La valutazione non segue o accompagna la formazione, ma è la formazione a partire da una consegna valutativa, un traguardo che viene posto al discente. Se nei modelli classici la valutazione supporta la formazione, nella valutazione formatrice la formazione “supporta” il processo valutativo, nel senso che i momenti formativi forniscono al discente gli strumenti per svolgere in modo ottimale la consegna valutativa di partenza, la quale orienta e struttura le attività formative del corso.

Come si favorisce materialmente lo sviluppo di capacità autovalutativa nel discente?

Una strategia possibile è quella di predisporre all’interno dei percorsi formativi un insieme di momenti autovalutativi che lo guidino a riflettere sui propri prodotti e sulle proprie strategie operative. In questi momenti autovalutativi il discente deve confrontarsi con delle consegne valutative “aperte” (ossia che ammettono una pluralità di risposte possibili, quindi non test a risposta chiusa) e con dei criteri di valutazione della propria risposta. In una seconda fase è possibile chiedere al discente di costruire egli stesso dei criteri di valutazione per determinate consegne valutative.

In che modo, secondo lei, si può superare l’idea di “valutazione come test di fine modulo”?

Integrando i momenti valutativi e formativi, ad esempio secondo le strategie precedentemente descritte, la valutazione (inclusa l’autovalutazione) diventa una componente del processo formativo e quindi non viene vista come “un’appendice” dell’apprendere, oppure come un qualcosa di sostanzialmente slegato dal processo di apprendimento.

E l’ Informal Learning ? Pensa possa favorire la costruzione attiva ed autonoma della conoscenza?

Sì. A patto che l’apprendimento informale sia guidato da obiettivi definiti e controllato attraverso momenti valutativi e autovalutativi. Navigando ed interagendo in Rete veniamo a contatto con molteplici fonti informative e, apparentemente, impariamo. Ma quanto ci rimane, a distanza di tempo, di quanto abbiamo esperito con l’apprendimento informale? Poco, se non inseriamo tutti questi elementi in una *struttura di conoscenza*, in grado di collegarli ed assegnare ad essi significato. Opportune strategie valutative, ad esempio basate sull’utilizzo di mappe concettuali, possono sviluppare nel discente la capacità di costruire e valutare strutture.

A quali istanze valutative portano il Web based training, il Supported Online learning e l’ Informal e-learning?

Gli obiettivi dei tre approcci sono differenti. Il Web Based Training (WBT) si basa sull’erogazione di contenuti formativi attraverso sistemi on line, con una scarsa interazione tra corsisti e tra corsisti e tutor. L’obiettivo dei sistemi WBT è essenzialmente sviluppare conoscenze ed abilità dell’allievo attraverso una didattica prevalentemente trasmissiva. La valutazione dell’apprendimento nel WBT

consiste nel controllo dell'acquisizione di conoscenze ed abilità e può quindi fare uso di test a risposta chiusa.

Il Supported Online Learning è basato su strategie didattiche che fanno largo uso dell'interazione dello studente con dei tutor e con i propri pari e sul lavoro collaborativo online. Lo scopo è quello di guidare lo studente alla costruzione attiva di conoscenze. Le istanze valutative riguardano qui il controllo della capacità dello studente di interagire efficacemente in un contesto sociale e di costruire proprie visioni del mondo.

L'Informal e-learning avviene al di fuori di un contesto organizzato di apprendimento ed è basato sullo scambio di esperienze e di pratiche. Il suo obiettivo è quello di favorire la costruzione attiva e autonoma di conoscenze da parte del soggetto in formazione, allo scopo di portare al cambiamento dei propri modelli di pensiero e di azione ed incrementare la sua efficacia ed efficienza nel problem solving in situazione. Le istanze valutative riguardano il controllo di questa sua accresciuta capacità.

Come è stata innovata la tassonomia di Bloom degli obiettivi cognitivi da Anderson e Krathwohl nel 2001?

Anderson e Krathwohl, nel testo da loro curato *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (New York, Addison Wesley Longman, 2001) hanno proposto una revisione della tassonomia di Bloom spostando l'attenzione dai *prodotti* dell'apprendimento ai *processi* di pensiero: nella loro classificazione il prodotto "conoscenza" diventa il processo "ricordare", il prodotto "comprensione" diventa il processo "comprendere" (inteso come *understanding*), il prodotto "sintesi" diventa il processo "creare" (e si colloca al livello più alto dei processi di pensiero), ecc. Questi processi possono essere applicati a diverse forme di conoscenza. Gli obiettivi cognitivi della formazione possono così essere rappresentati su una matrice in cui una dimensione rappresenta gli aspetti di conoscenza che costituiscono i contenuti dell'apprendimento (fattuale, concettuale, procedurale, metacognitiva) e sull'altra i processi applicabili a tali contenuti (ricordare, comprendere, applicare, analizzare, valutare, creare). Il passaggio dai nomi ai verbi intende superare l'ottica comportamentista della tassonomia di Bloom per passare ad un'ottica cognitivista, in cui vengano valutati (e stimolati) i processi di pensiero che uno studente mette in atto per giungere ad un certo risultato, più che il risultato in se stesso. È importante anche l'attenzione che viene posta alle varie forme di conoscenza: fattuale (es. terminologia), concettuale (es. classificazioni e categorie, principi, teorie, modelli e strutture), procedurale (es. algoritmi, sequenze di operazioni, tecniche e metodi, criteri per determinare quando utilizzare determinate procedure), metacognitiva (es. conoscenza strategica, conoscenza sui processi cognitivi coinvolti in determinate attività, conoscenza contestuale e condizionale, conoscenza delle proprie caratteristiche). La classificazione riflette le recenti scoperte in psicologia dell'apprendimento. La costruzione di prove in grado di far lavorare lo studente sui quattro aspetti di conoscenza stimola la sua capacità di concettualizzare e di riflettere sulle proprie strategie e questo dovrebbe essere un obiettivo primario della formazione scolastica ed extrascolastica.

Professor Trinchero, secondo la sua esperienza ed i suoi studi, il WebQuest può aiutare nella valutazione?

Il WebQuest è un ottimo esempio di consegna valutativa complessa. Lo studente deve cercare informazioni su Web su un dato argomento e connetterle in un prodotto che rispetti criteri di valutazione predefiniti. Al termine deve valutare il prodotto e i processi messi in atto e formulare delle conclusioni in cui riflettere sull'esperienza compiuta. Lo studente deve quindi trovare le migliori parole chiave per la ricerca, anche stabilendo relazioni ed analogie tra i termini in suo

possesso, deve valutare la qualità e l'attendibilità dei siti trovati, deve far convivere le informazioni trovate su più siti in un quadro unitario e coerente e, nella riflessione finale, autovalutare il proprio operato. Se il percorso di formazione guida lo studente a compiere queste operazioni in modo corretto e se l'argomento della consegna valutativa non è troppo semplice e non prevede risposte "univoche" ma ammette soluzioni diverse e tutte ugualmente plausibili, il WebQuest può far emergere numerose abilità complesse e si avvicina alle forme di valutazione "autentica".

Come si possono formulare giudizi valutativi su performance complesse?

Definendo a priori insiemi di requisiti che il prodotto (e il processo che porta alla sua costruzione) dovrà rispettare, corredati da esempi di "buone performance" per ciascun requisito. La valutazione potrà essere basata sul rispetto dei requisiti predefiniti, sul grado di aderenza della performance dello studente agli esempi di "buone performance", sugli elementi innovativi che lo studente avrà saputo apportare nella sua performance. I requisiti e le performance di esempio possono essere sintetizzati in una *rubric*. La *rubric* è un insieme di norme, prescrizioni e criteri, atti a formulare giudizi valutativi su performance complesse (ad esempio la costruzione di un elaborato singolo o collettivo, la realizzazione di un WebQuest, la messa in atto di un progetto, ecc.). Nella *rubric* le prestazioni complesse vengono decomposte in elementi più semplici, dove per ciascuno di essi si esplicitano criteri di valutazione, livelli di prestazione attesi, criteri di scoring (ossia di assegnazione del punteggio).

Quali sono i vantaggi di una rubric?

Valutare attraverso *rubric* offre molteplici vantaggi. Anzitutto la *rubric* chiarisce bene allo studente, prima che questi inizi il proprio lavoro sulla consegna valutativa, ciò che il docente si aspetta da lui. In tal modo si stabilisce un patto esplicito tra docente e studenti: la *rubric* li guida a lavorare in modo ottimale, dirigendo i loro sforzi nella giusta direzione, e loro sanno subito quale valutazione sarà assegnata alla loro prestazione, sulla base del patto stabilito. Con la *rubric* essi possono autovalutare il loro prodotto man mano che cresce ed acquisire così capacità di autoriflessione ed autoregolazione delle proprie azioni. La *rubric* rappresenta poi una definizione condivisa di qualità dell'elaborato prodotto e può far convergere anche le posizioni di più esperti.

Quando si ha una prestazione "competente"?

Anzitutto è necessario riferirsi ad una definizione di competenza. Tra le tante che sono state date dagli studiosi che hanno lavorato sul tema, una mi sembra particolarmente interessante, quella data da Guy Le Boterf (*De la competence: essay sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994): la competenza non è uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilizzazione* delle risorse dell'individuo (conoscenze, capacità, atteggiamenti, ecc.) e non nelle risorse stesse; si configura quindi come un *saper agire* in una determinata situazione, all'interno di un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti (superiori o colleghi) dovranno esprimere un giudizio.

In questa definizione emergono parecchi spunti interessanti. Anzitutto il soggetto è competente non quando ha tante conoscenze e capacità o atteggiamenti corretti, ma quando li sa combinare e mobilitare in modo corretto in una situazione contingente. E' proprio quello che ci si aspetta da un esperto in un dato dominio conoscitivo: progettare soluzioni plausibili a problemi contingenti sulla base di ciò che ha a disposizione. Questo significa tenere conto della capacità del soggetto di "leggere" correttamente i problemi, della capacità di utilizzare al meglio la sua creatività nel progettare soluzioni efficaci, della capacità di autoriflettere sui dati che emergono dal contesto man mano che applica le sue strategie, correggendole quando necessario.

Questa definizione sgombra poi il campo da taluni equivoci sul rapporto competenza-prestazione. E' vero che la competenza non si identifica nelle prestazioni osservabili ma senza prestazioni osservabili non possiamo avere indizi del possesso di una competenza da parte del soggetto. Le prestazioni osservabili messe in atto dal soggetto sono possibili *indicatori* di una competenza che le sottende: se metto il soggetto di fronte a più problemi in situazione (appartenenti alla stessa famiglia di problemi) e questo utilizza ciò che sa in modo efficace ed efficiente, proponendo ogni volta soluzioni plausibili al problema, significa che è probabile che il soggetto abbia una competenza inerente quella data famiglia di problemi.

Quali sono le dimensioni della competenza valutabili?

Se accettiamo che la competenza sia un *saper agire*, possiamo caratterizzare questo “saper agire” facendo ricorso a quattro ordini di fattori:

1. La quantità e qualità di *risorse* possedute e mobilitabili, in termini di conoscenze e capacità legate al particolare dominio conoscitivo in questione e al contesto di applicazione, ed adeguatezza di queste alla situazione-problema da affrontare. In questo repertorio di risorse rientrano anche le reti relazionali di cui l'individuo dispone e che gli permettono di attingere a risorse esterne.
2. I *modelli*, espliciti o impliciti, *che guidano l'interpretazione* della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto (*strutture di interpretazione*). Una corretta “visione della situazione” consente al soggetto di scegliere le strategie di azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci.
3. Le concrete *strategie operative* che egli mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema (*strutture di azione*).
4. La capacità del soggetto di capire, in itinere, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario, apprendendo dall'esperienza concreta che egli si trova a compiere (*strutture di autoregolazione*).

I quattro aspetti citati ci consentono di definire delle dimensioni su cui collocare indicatori riferiti alla performance dell'allievo. La vicinanza della sua prestazione alla performance del “novizio” o dell’“esperto” della disciplina definirà una maggiore o minore profondità della sua competenza. Uno studente “competente” su un dato dominio conoscitivo avrà in quel dominio risorse che si avvicinano a quelle dell'esperto di dominio, interpreterà problemi e quadri situazionali proprio come li interpreterebbe un esperto, adotterà le strategie che adotterebbe un esperto, riuscirà a capire quando queste vanno adattate con la stessa prontezza che avrebbe un esperto nel cogliere i segnali della necessità di un adeguamento.

Cosa intende per “autoregolazione”? Come si differenzia dalla metacognizione?

Autoregolazione significa saper correggere in itinere le proprie strategie operative in funzione delle sollecitazioni che giungono dal contesto. Ha a che fare con l'adattabilità del soggetto ad operare “da esperto” in contesti diversi in presenza di problemi appartenenti alla medesima famiglia (anche non identici). *Metacognizione* significa letteralmente “cognizione sulla cognizione”, significa saper riflettere sui propri processi e strategie cognitive. L'autoregolazione implica l'uso della metacognizione ma non si esaurisce in questa. Autoregolazione significa utilizzare la capacità metacognitiva per l'adattamento ad una situazione contingente, e rappresenta quindi un processo molto più complesso: non basta capire che si sta sbagliando e dove si sta sbagliando, è necessario capire cosa fare per trovare la strategia corretta per fronteggiare al meglio quella data situazione.

Tra valutazione tra pari, autovalutazione e valutazione da parte del tutor, il discente non corre il rischio di demotivarsi?

Dipende da quale ruolo assegnamo alla valutazione. Se vediamo la valutazione come un “giudizio” è chiaro che tutte queste valutazioni che “piovono addosso” allo studente possono portarlo alla demotivazione verso lo studio. Se vediamo la valutazione come un ausilio alla formazione, un aiuto esterno per riflettere su cosa facciamo e migliorarlo allora cambia tutto: è lo studente stesso a chiedere di essere valutato per capire se sta facendo le cose correttamente o sta sbagliando. Sta al docente organizzare il corso in modo opportuno dando il giusto ruolo alla valutazione. L’associazione valutazione-giudizio è ancora presente nella “visione del mondo” di molti docenti, oltre che di molti studenti, e questo sicuramente non favorisce la messa in atto di interventi di valutazione-aiuto, né per gli uni, né per gli altri.

Alla luce di tutte le sue riflessioni sulla valutazione, cosa pensa della valutazione esterna dell’INVALSI?

E’ sicuramente utile per definire parametri “quantitativi” per il confronto tra prestazioni di allievi di varie scuole, appartenenti a differenti aree territoriali. Probabilmente la valutazione INVALSI dovrebbe allontanarsi dal modello di valutazione per conoscenze/abilità per avvicinarsi al modello di valutazione per competenze, che è quello che propone il PISA. La presenza di due modelli valutativi differenti può disorientare gli insegnanti. Occorre ricordare che queste valutazioni non sono prive di effetti sulla didattica scolastica: è chiaro come le istituzioni scolastiche ci tengano ad avere allievi che ottengono buoni punteggi a queste valutazioni e quindi, in qualche modo, cerchino di adeguare la loro didattica a quanto richiesto dai test. Se i modelli di riferimento delle varie rilevazioni sono differenti non si sa più a quale obiettivo tendere, non si ha una definizione chiara di cosa ci si aspetti dalla didattica scolastica.

Bisogna valutare il singolo o il gruppo? A quali risultati porta la Social Network Analysis?

Bisogna valutare *il singolo nel gruppo*. Non mi è mai successo di conoscere persone che lavorano in modo totalmente isolato dagli altri. Siamo tutti, che lo si voglia o no, inseriti in una rete di interdipendenze e di rapporti sociali, siano essi lavorativi o extralavorativi. Il singolo può raggiungere certe performance e sviluppare determinate competenze perché è inserito in uno o più gruppi che lo stimolano, lo supportano a vari livelli, gli offrono termini di confronto, danno un senso al suo agire. D’altra parte bisogna ricordare come non siano i gruppi a “fare delle cose” ma i singoli soggetti, operando in modo coordinato tra di loro. Quindi i due aspetti non possono essere scissi: il gruppo funziona se i singoli operano in modo efficace, efficiente, coordinato e i singoli “funzionano” se il gruppo consente loro di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Studenti che in un dato gruppo manifestano scarse capacità, possono dimostrare tutto il contrario se inseriti in un gruppo diverso. Sta al docente/tutor lavorare in tal senso e valutare senza scindere i due aspetti. La *Social Network Analysis* è una tecnica per analizzare le interazioni tra i membri di un gruppo di apprendimento (o di lavoro), che consente di studiare i contatti tra soggetti astraendoli dalla loro dimensione temporale. E’ utile per capire “chi interagisce con chi” e a quale scopo, a patto che tutte le interazioni si svolgano solo sull’ambiente di apprendimento on line e vengano tracciate da questo.

In cosa consiste il modello di Hesseling? Pensa possa servire nella formazione degli insegnanti?

Il modello di Hesseling può suggerire tecniche di analisi che forniscono informazioni in grado di integrare e completare quelle date dalla *Social Network Analysis*. Nel modello di Hesseling (e

modelli derivati) è possibile ricostruire le sequenze temporali che descrivono le azioni del gruppo, in termini di eventi semplici: richiesta/rilascio informazioni, richiesta/rilascio valutazioni, richiesta/rilascio decisioni, richiesta/rilascio esecuzioni. E' un modello utile per studiare le sequenze di interazione di tutti i gruppi di formazione (non solo di insegnanti), a distanza e in presenza, intenti a svolgere un compito che prevede un obiettivo comune, a patto naturalmente che sia possibile osservare, tracciare ed assegnare alle categorie suddette tutte le interazioni tra i membri del gruppo.

Cosa si intende per “valutazione formatrice online”?

Per valutazione formatrice (G. Nunziati, *Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice*, “Les Cahiers Pédagogiques”, 1990, pp. 47-65) si intende una forma di valutazione che mette al primo posto il momento valutativo: al soggetto in formazione viene presentata una consegna valutativa complessa, che può anche non essere in grado di svolgere con le sue competenze attuali (ad esempio perché non ha tutti gli elementi di competenza che gli servono o ha una conoscenza solo teorica degli argomenti), la quale rappresenta l'obiettivo dell'intero intervento formativo o di una sua parte. Questa consegna viene ritenuta compatibile con il potenziale di apprendimento del soggetto. Tutto l'intervento formativo (o la parte in questione) sarà quindi mirato a dare al soggetto in formazione gli strumenti, teorici e pratici, per poter condurre in porto la consegna valutativa, che guida e orienta l'intervento formativo. La valutazione finale verrà data sulla base della sua capacità di adempiere la consegna rispettando criteri e vincoli dati, tenendo conto anche degli elementi di creatività e originalità che il soggetto ha saputo esprimere. E' chiaro che tutto il processo può funzionare se il soggetto in formazione viene supportato adeguatamente dai tutor e dai propri pari.

E per “apprendimento esperienziale online”?

Per ciclo di apprendimento esperienziale (Pfeiffer J. W., Jones, J. E. (eds.), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, San Diego, University Associates, 1974-1985) si intende un modello di apprendimento attivo in cui il discente svolge attività “autentiche” (ossia tratte da problemi concreti riferiti a contesti reali) in un contesto sociale, all'interno del quale l'esperienza dei singoli assume significato anche attraverso processi di negoziazione con i membri del gruppo. Il modello prevede un processo di apprendimento di tipo circolare, basato su cinque momenti caratteristici. Si inizia con un momento di *esperienza*, in cui al soggetto in formazione viene proposta una consegna valutativa, che può consistere ad esempio nel leggere testi ed individuare concetti chiave e relazioni che li legano, cercare e valutare risorse web sulla base di parametri dati, commentare e formulare diagnosi su casi concreti, svolgere attività di problem solving e problem posing, compiere simulazioni in laboratori virtuali, produrre elaborati e artefatti. Si passa poi ad un momento di *comunicazione*, in cui l'esperienza compiuta viene condivisa con il tutor e con il gruppo dei pari, con i quali si confrontano i propri processi e prodotti, si acquisisce consapevolezza delle strategie alternative possibili per svolgere il compito, individuando le possibili “buone pratiche”. Dopo il confronto, il soggetto in formazione passa ad un momento di *analisi*, in cui valuta la propria esperienza sulla base dei criteri dati e sulle possibili modalità per soddisfarli, viste nel confronto con gli altri membri del gruppo di formazione. Nell'analisi viene operata una riflessione sulle proprie interpretazioni, sulle proprie strategie, sulle dinamiche personali e interpersonali che si sono instaurate nello svolgere il compito. Dopo l'analisi si passa ad un momento di *generalizzazione*, in cui attraverso un'operazione di decontestualizzazione si sintetizza quanto appreso nella comunicazione e nell'analisi e vengono elaborate nuove strategie e modelli operativi, estrapolando regole migliorative della propria azione. E' il momento più importante in quanto è qui che il soggetto in formazione sviluppa nuovi “modelli del mondo” sulla base di quanto esperito e sottopone a revisione consapevole la propria “struttura concettuale”. Successivamente segue una fase di *applicazione* in cui i nuovi modelli e le strategie generate vengono ricontestualizzati e

applicati ad un nuovo problema della stessa famiglia del precedente (o che lo ingloba). E' in questa fase che lo studente acquisisce consapevolezza dello scarto tra le sue competenze all'inizio del processo ("prima") e alla fine ("dopo"), percependo quindi i progressi fatti durante il ciclo.

Professor Trincherò per concludere desidero chiederle qual è stata durante la sua carriera l'esperienza che le ha dato di più.

E' difficile "estrarre" un'esperienza dal proprio vissuto. Io penso che si impari momento per momento, da tanti piccoli eventi, interagendo con tante cose e tante persone. Una cosa che mi ha sempre dato tantissimo e non finisce mai di stupirmi è il rapporto con i miei studenti alla Facoltà di Scienze della Formazione a Torino e alla SIS (Scuola Interateneo di Specializzazione per insegnanti di scuola secondaria superiore) Piemonte. Vi sono studenti che accettano passivamente i contenuti di testi e lezioni. Da questi si impara nel chiedersi "Cosa rimarrà loro di tutto questo al termine del corso di studi?", nel rappresentarsi l'impatto che questi concetti potranno avere nel loro mondo della vita lavorativa e quotidiana. Vi sono poi studenti scettici, che mettono in discussione i metodi e i contenuti, che esprimono critiche, che entrano nel terreno della dialettica, portando punti di vista e problemi incontrati sul campo che magari non avevi mai immaginato, obbligandoti a rivedere una teoria e, così facendo, rendendola più forte. Ecco, è da questi studenti che si impara di più. Peccato che ogni anno siano sempre di meno.