

Valutazione come formazione

Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti

LORELLA GIANNANDREA

Abstract: *The school evaluation is now the focus of attention from many subjects that, for various reasons, have interest in obtaining reliable, realistic, re-usable data in order to take decisions to improve the current situation of training and learning that is perceived as critical by both professionals and society as a whole. In our country, the lack of a historically rooted culture of evaluation, makes the task more complex than in other nations where governments and ministries of education have already dealt with it. Besides the difficulty of the task itself intrinsically connected with the evaluation, however, it is interesting to point out the potential it can offer in the perspective of a transformative experience of individuals and institutions, in view of the change requested, but more difficult to be achieved. An ecological view of the assessment process can be used to shift the focus from the punitive aspects of being valued to the promotional aspects of being recognized as having value and therefore with a view to recognition of the potential and wealth of each person.*

Riassunto: *La valutazione scolastica è oggi al centro dell'attenzione da parte di molti soggetti che, per diversi motivi, hanno interesse a ottenere dati attendibili, realistici, utilizzabili allo scopo di prendere decisioni per migliorare la situazione attuale della scuola e degli enti di formazione che viene percepita come critica sia dagli addetti ai lavori, sia dalla società nel suo complesso. Nel nostro paese la mancanza di una cultura della valutazione storicamente radicata rende più complesso il compito che in altre nazioni hanno già affrontato governi e ministeri dell'istruzione. Accanto alle difficoltà intrinsecamente connesse all'esercizio stesso del compito della valutazione si fanno però notare le potenzialità che esso può offrire nell'ottica di una esperienza trasformativa dei soggetti e delle istituzioni, in vista di quel cambiamento auspicato, ma sempre difficile da conseguire. Una visione ecologica dei processi di valutazione può essere utile per spostare l'attenzione dagli aspetti critici dell'essere valutati agli aspetti promozionali dell'essere riconosciuti come portatori di valore e quindi in un'ottica di riconoscimento delle potenzialità e della ricchezza di ciascuno.*

Parole chiave: *valutazione, formazione, identità personale, professionalizzazione.*

1. Introduzione

La valutazione scolastica è oggi al centro dell'attenzione da parte di molti soggetti che, per diversi motivi, hanno interesse a ottenere dati attendibili, realistici, utilizzabili allo scopo di prendere decisioni per migliorare la situazione attuale della formazione e dell'apprendimento.

Le continue sollecitazioni provenienti dalle indagini internazionali riportano il tema all'attenzione della stampa e dell'opinione pubblica, che tendono ad attribuire la responsabilità di questi dati ai soggetti che più da vicino sono interessati alle rilevazioni: studenti, docenti e responsabili dei servizi di istruzione e formazione.

Il dato problematico che vede la scuola italiana agli ultimi posti nelle indagini internazionali può essere letto sotto una duplice prospettiva: da un lato viene evidenziato da alcuni come un campanello di allarme derivante dalla cronica carenza strutturale delle scuole e dalla mancanza di investimento e di politiche di sviluppo, dall'altro alcuni ricercatori vedono in queste rilevazioni una conseguenza della poca abitudine delle nostre scuole alle valutazioni standardizzate e più in generale della mancanza di una cultura della valutazione.

Entrambi i punti di vista contengono una dose di verità, ma questi dati di fatto non possono essere considerati un alibi per evitare di porre con serietà il problema chiave della valutazione scolastica: quale bagaglio di conoscenze, competenze, atteggiamenti e comportamenti dovrebbero possedere gli allievi al termine della formazione "di base"? Una volta stabiliti quelli che potremmo definire i fini e gli obiettivi della formazione di base si aprirebbero comunque le difficili questioni del come accertare il raggiungimento di questi fini, attraverso quali strumenti e, non ultimo, il problema dello scopo per cui vengono analizzati questi risultati.

Da un punto di vista politico, di governo dello stato, analisi di questo tipo possono servire per ipotizzare riforme del sistema scolastico che, modificando finalità e obiettivi di apprendimento, cerchino di migliorare la qualità complessiva del sistema. Da parte degli operatori del mondo della scuola, però, queste indagini vengono spesso percepite con una sorta di ansia e di disagio, legati alla preoccupazione che le rilevazioni possano portare ad una forma di controllo indiretto della qualità del loro agire professionale e didattico, quindi ad una riduzione della libertà di insegnamento e alla possibilità che premi e sanzioni dal punto di vista professionale possano essere associati alla misura del presunto "rendimento" della classe in cui operano.

Il dibattito sulla valutazione rischia quindi di sfociare in una aperta contrapposizione tra le esigenze di coloro che affermano la necessità di dati strutturati, in grado di fotografare in maniera attendibile e confrontabile con l'esterno la qualità della scuola italiana e i docenti e gli altri soggetti coinvolti nella scuola che reclamano una unicità e contestualità di ciascuna istituzione scolastica, non apprezzabile con strumenti oggettivi e uguali per tutti e non ridicibile ad una serie di misure più o meno statisticamente calibrate.

2. Il contesto

Questa dicotomia si colloca in un periodo di rilevanti cambiamenti dell'intera società, ma anche in un contesto di continua trasformazione della scuola caratterizzato da incertezza sui valori e sulle prospettive di evoluzione. In questo difficile scenario si colloca la richiesta di definire degli standard nazionali, delle soglie che possano fissare dei punti fermi in grado di contenere la complessità e la diversità delle scuole autonome. Rileva Cerini (2010) che «dopo la stagione della quantità (dell'espansione incessante del sistema scuola del livello di partecipazione degli allievi) si è fatta strada la richiesta di qualità (cioè di dare conto dei livelli di preparazione assicurati dalle scuole)».

Alla fine degli anni Novanta, a seguito dell'affermazione del principio dell'autonomia scolastica, che riconosce alla scuola ampia discrezionalità in ambito amministrativo, organizzativo, didattico, è emersa contestualmente una richiesta di rendicontazione, che chiede alle scuole di «rendere conto della propria produttività culturale» (legge 59/1997). In questo modo la valutazione della scuola diventa un obbligo di legge, non più un'operazione da svolgere in modo volontario o facoltativo. Questo obbligo morale e legislativo viene recepito anche in diversi provvedimenti che investono non solo la scuola, ma l'intera pubblica amministrazione, affermando la necessità della rendicontazione, della valutazione, della responsabilità relativa ai risultati ottenuti (D.L. n. 286/1999).

Il particolare contesto della scuola, però, pone difficili specificità in questo ambito, perché la relazione tra i processi di insegnamento e risultati di apprendimento è assai più complessa da indagare e non è facile né possibile applicare degli indicatori di rendimento analoghi a quelli proposti per la pubblica amministrazione. La possibilità di indagare il raggiungimento dei risultati è stata esplorata anche attraverso la creazione di strutture o istituti

nazionali di valutazione con lo scopo di valutare il raggiungimento dei risultati attesi. Si è arrivati così alla sperimentazione e alla somministrazione di prove strutturate identiche su tutto il territorio nazionale, predisposte e somministrate dall'INVALSI, e alla partecipazione ai grandi *surveys* promossi dalle agenzie internazionali (OCSE, NAP, IEA-TIMMS).

Se queste pratiche possono avere una ricaduta in un processo di adeguamento e di confronto con le rilevazioni in ambito europeo e internazionale, non sembra chiaro come possano essere intese e recepite dai diretti interessati nel contesto scuola. L'atteggiamento più diffuso è quello di aperta critica e rifiuto delle procedure e dei risultati collegati, che di certo non aiuta l'instaurarsi di una dinamica costruttiva e l'avvio di procedure di miglioramento.

Come ricorda Knowles una valutazione che non abbia come risultato il miglioramento è sterile e inutile e fallisce i propri obiettivi: «Scopo basilare della valutazione è stimolare la crescita e il miglioramento. Tutte le altre finalità, pur rispettabili, sono solo sfaccettature dello sforzo generale che consiste nel valutare le condizioni presenti come base per migliorare. Una valutazione che non porti a un perfezionamento delle pratiche è sterile» (Kempfer, 1955, 399, citato in Knowles, 1996).

La domanda che intende esplorare questo contributo è dunque la seguente: è possibile pensare ad una valutazione che aiuti il miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti e dei risultati complessivi del sistema dell'istituzione?

A quali condizioni si può ipotizzare una modalità di valutazione che tenga conto delle istanze e delle esigenze di tutti i soggetti coinvolti? Questa tipologia di valutazione ha le caratteristiche necessarie per far sì che essa venga considerata attendibile, valida, riconosciuta anche in contesti extrascolastici?

3. Una valutazione orientata alla formazione

Guba e Lincoln, nel famoso testo *Fourth generation evaluation* (1989), sostengono che queste caratteristiche sono tipiche di una valutazione matura, di “quarta generazione”, che superando le visioni riduttive delle prime tre, caratterizzate rispettivamente dalla “misura”, dalla “descrizione”, dal “giudizio”, apra finalmente la strada ad una concezione costruttivista della valutazione, che ne metta in evidenza il carattere plurale e collaborativo.

Una valutazione di quarta generazione si costruisce con la partecipazione di tutti gli *stakeholders*, che operano dinamicamente nel corso del processo e che presentano i loro differenti punti di vista, rendendoli espliciti e riproponendo di volta in volta nuove istanze che modificano la struttura stessa della valutazione.

In questo senso si identificano nel processo fasi diverse di “scoperta” e di “assimilazione” che si alternano ciclicamente. Nella fase di scoperta si acquisiscono tutte le informazioni riguardanti l’oggetto della valutazione e il contesto in cui esso si inserisce. Questa raccolta di informazioni porta a nuove organizzazioni semiotiche e a costrutti che assegnano differenti significati all’oggetto su cui si sta lavorando. Nella fase di assimilazione, queste scoperte vengono accorpate all’insieme delle costruzioni già esistenti, creando così una differente organizzazione che accoglie al proprio interno vecchi e nuovi significati, e che riesca così ad interpretare meglio la realtà osservata, che spieghi e definisca più accuratamente le situazioni valutate, che permetta l’apertura al cambiamento.

Secondo Guba e Lincoln (2001), una metodologia ermeneutico-dialettica si articola in undici passaggi successivi, in cui alle fasi iniziali organizzative e definitorie si affiancano momenti di discussione e di elaborazione collettiva circa l’oggetto da valutare, le modalità utilizzate, i dati provenienti dal contesto e dalle prime osservazioni. Ogni fase del processo produce uno o più report che vengono diffusi tra i componenti dei diversi gruppi di *stakeholders*.

Senza entrare nel dettaglio, una concezione di questo tipo, attenta agli aspetti situati e contestualizzati del processo, aiuta i destinatari della valutazione a cogliere il senso del processo valutativo e a promuovere una riflessione sull’oggetto valutato che coinvolge come protagonisti tutti i soggetti interessati, mette in atto una analisi continua del processo, utilizza diverse tipologie di dati e di informazioni e consente l’intervento sugli aspetti percepiti come problematici.

In questo senso si può parlare di una valutazione orientata alla formazione e alla promozione del cambiamento (Rodriguez, Campos, 2005; O’Sullivan, 2004). Una prospettiva di questo tipo permetterebbe di utilizzare i risultati delle indagini internazionali all’interno di un percorso di consapevolezza, non come elementi portatori di valori assoluti ed indiscutibili, ma come fonti di dati da comprendere e utilizzare all’interno di una complessa costellazione di elementi provenienti da altre fonti e altre prospettive. Un percorso di negoziazione e di esplorazione condivisa dei

risultati dei *surveys* internazionali ed una declinazione in chiave locale, regionale o territoriale come alcuni ricercatori (Checchi, 2011) hanno proposto, rappresenterebbe un primo passo verso una condivisione ed una accoglienza maggiormente consapevole di questi strumenti nell'ambito della comunità degli insegnanti, dei genitori e degli studenti.

Lo stesso Checchi sottolinea come i dati di questi *surveys* siano un bene pubblico, ma non vengano riconosciuti come tali né dalla società né dai docenti stessi, che potrebbero invece essere i primi beneficiari di questo sapere. Piuttosto che porre l'accento sulla possibilità di essere "valutati" e potenzialmente puniti o sanzionati in termini di carriera e di retribuzione, si potrebbe porre il problema nella prospettiva dell'auto-riconoscimento e dell'auto-valorizzazione, in aperto contrasto con l'appiattimento e il mancato riconoscimento a cui i docenti sono spesso esposti.

In linea con questa prospettiva può essere utile richiamare l'utilizzo di strumenti ormai consolidati e riconosciuti, ma ancora poco indagati e utilizzati nei contesti italiani, che si collocano al confine tra pratiche di valutazione e pratiche di promozione dell'identità personale e professionale come il portfolio dello studente e del docente, o come le procedure di VPL (*Validation of Prior Learning*). Tutti questi strumenti hanno la caratteristica di coinvolgere attivamente il soggetto valutato tanto nell'operazione di rilevazione quanto nella progettazione del percorso insieme al valutatore e quindi di mettere in questione l'atteggiamento di resistenza e di passività che molto spesso viene associato, magari inconsciamente, al ruolo del soggetto valutato.

Portfolio dello studente

Il portfolio dello studente (Pellerey, 2004; Rossi, 2005; Varisco, 2004) è ormai riconosciuto da anni come uno strumento che, oltre a promuovere un differente modello di valutazione, basato su una comprensione globale del percorso piuttosto che su prove "puntuali" ed estemporanee, favorisce una crescita della consapevolezza del soggetto in formazione e raccoglie documenti che strutturano una immagine personale e permettono la costruzione di una identità più matura e consapevole. Le diverse vicende storiche che nel nostro Paese hanno visto la proposta istituzionale dell'utilizzo del portfolio prima imposta per legge, poi successivamente resa non obbligatoria ed infine del tutto dimenticata, non hanno reso meno significativa la portata di questo strumento che in ambito europeo ed extraeuropeo

è stabilmente utilizzato ed apprezzato a tutti i livelli scolastici. In questo contesto ci interessa richiamare, tra tutte le caratteristiche che ne fanno uno strumento innovativo per pensare la valutazione, il suo carattere interattivo e dialogico: nella costruzione del portfolio la scelta degli obiettivi viene fatta dal docente, ma viene condivisa e negoziata con lo studente. Successivamente è lo studente stesso che decide in autonomia i materiali da selezionare e da mostrare ai diversi soggetti interessati. È sempre lo studente, sotto la supervisione del docente, che rielabora e riflette sul percorso e sui materiali costruiti per produrre visioni organiche del percorso svolto e piani di sviluppo per il futuro. Questa piena padronanza dello strumento e dei lavori che si svolgono al suo interno rende il soggetto autore del portfolio consapevole del significato del percorso formativo, ma anche responsabile degli esiti e dei risultati ottenuti. Si realizza in questo processo quella negoziazione tra i vari *stakeholder* che sopra abbiamo ricordato essere una delle caratteristiche principali della valutazione di quarta generazione e di matrice costruttivista.

Teacher portfolio

La stessa dinamica virtuosa si ritrova nell'uso del portfolio da parte del docente (Magnoler, 2008). La costruzione di una raccolta dinamica della propria filosofia educativa, degli artefatti prodotti nel corso della preparazione delle lezioni nel corso dell'anno scolastico, dei documenti relativi a percorsi di formazione svolti o ad episodi particolarmente rilevanti nella vita professionale del docente assume un significato importante nell'ottica di una formazione continua e della valorizzazione della propria professionalità. Il *teacher portfolio* non deve essere inteso come un semplice strumento per l'accertamento della competenza del docente, finalizzato esclusivamente alla mera documentazione di percorsi di formazione formale (titoli di studio e di perfezionamento post lauream), una specie di grande curriculum vitae in cui inserire le esperienze utili per la carriera. La dimensione riflessiva che viene sviluppata nella costruzione del *teacher portfolio* finisce per essere il guadagno maggiore in termini di crescita della professionalità: l'abitudine a negoziare con i colleghi le scelte lavorative e a riflettere sul proprio operato si pone come la caratteristica più rilevante nella formazione di un professionista riflessivo e consapevole delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Più che ad un potenziale valutatore esterno, la costruzione di un *teacher portfolio* è utile allo stesso docente, che intraprende in questo

modo un percorso di *empowerment* e di riconoscimento della propria professionalità, delle potenzialità di sviluppo e delle criticità ad essa relative. Attraverso il portfolio si fa esperienza di una valutazione autenticamente formativa, il cui focus è spostato più sulla crescita dei soggetti valutati e dei valutatori che non sull'acquisizione di dati da interpretare per misurare o definire una situazione. La riflessione sull'agito diventa parte di una dinamica che spinge il docente a riflettere sulla propria azione didattica anche in vista di un investimento di tempo e di impegno sul futuro. Il *teacher portfolio* può quindi assumere anche le valenze di un *Personal Development Plan* (PDP), di un piano di sviluppo personale delle competenze del docente che, oltre a riconoscere le proprie competenze, si impegna a colmare le lacune o a potenziare alcune aree della propria professionalità percepite come strategiche.

VPL - Validation of prior learning

Una terza tipologia di strumenti che si collocano al confine tra valutazione e formazione è rappresentata dai processi denominati VPL (*Validation of prior learning*). Questo tipo di percorso è volto a far emergere, in soggetti che si trovano al di fuori dei percorsi tradizionali di formazione, le abilità e le competenze di cui sono portatori, ma che non sono certificate da una qualifica formale. Il contesto in cui di solito si applica il VPL è quello del mondo del lavoro, essendo specificamente pensato per utenti adulti e in situazione di particolare disagio.

L'aspetto significativo di questa iniziativa è rappresentato dalle modalità che vengono adottate per arrivare ad una certificazione finale delle competenze di questi soggetti. Il lavoratore che si sottopone ad una procedura VPL, infatti, viene osservato, intervistato, coinvolto in colloqui e nella realizzazione di un portfolio che può essere cartaceo o elettronico e infine tutto il processo viene validato da una coppia di valutatori esterni, che si occupano di revisionare il materiale prodotto e di accertare le competenze dimostrate in maniera diretta (attraverso lo svolgimento di specifiche mansioni) o indiretta (attraverso documenti audio, video, registrazioni e prodotti) che attestano l'effettivo possesso della competenza dichiarata. In questo processo emerge la necessità di una visione ecologica dei percorsi di valutazione, in cui confluiscono modalità di lavoro differenti, prove volte all'accertamento e alla misurazione accanto a procedimenti che rafforzano la motivazione e la consapevolezza. Lo sforzo del soggetto che si sottopone

a questo processo lungo e complesso viene compensato dal raggiungimento di un traguardo che in prima battuta può essere utilitaristicamente identificato con il raggiungimento della qualifica mancante e con l'avanzamento della carriera, ma che si traduce in un cambiamento di prospettiva: il passaggio da una valutazione intesa come giudizio penalizzante ad una idea della valutazione come riconoscimento del valore di un individuo, delle sue potenzialità e delle capacità cognitive e operative.

Un cambiamento di paradigma di questa portata potrebbe rappresentare un utile punto di partenza per modificare la questione della valutazione di sistema anche in ambito scolastico. Tutte le procedure di valutazione imposte dall'alto, non conosciute e negoziate, percepite come estranee e potenzialmente ingiuste, finiscono per essere accolte in modo passivo e generano frustrazione e disaffezione nei soggetti coinvolti, docenti e studenti. Raccogliere gli elementi positivi degli strumenti sopra presentati potrebbe aiutare ad affrontare da un diverso punto di vista la problematica della valutazione nell'ottica di migliorare la percezione delle proprie capacità e competenze, arricchendo così l'autostima, la motivazione, le capacità di autovalutazione di docenti e studenti.

4. Conclusioni

In un recente intervento ad un convegno dal significativo titolo "la sfida della valutazione" Norberto Bottani fa rilevare che «Le scuole e una parte consistente di coloro che operano all'interno del servizio pubblico d'istruzione sono in generale centri di resistenza alla valutazione dei sistemi scolastici e alla loro valutazione. Non pochi insegnanti e pedagogisti si inventano argomenti a iosa per dimostrare che non si può valutare l'istruzione o quanto succede nelle scuole, quanto si insegna e si apprende, e per sostenere che la valutazione è perniciosa per l'istruzione» (Bottani, 2011, 3). Accanto a questa affermazione trova però spazio la constatazione che «È assodato che la valutazione esterna ha un'incidenza sull'apprendimento, sul comportamento degli insegnanti, sulle reazioni delle scuole, sui curricoli. I risultati della valutazione quando sono chiari, spiegati bene, capiti (la comprensione non è automatica e la maggioranza degli insegnanti non è stata formata per capire il senso di molti dati), hanno un effetto, modificano la didattica, i curricoli, l'organizzazione e il funzionamento delle scuole, le decisioni delle autorità scolastiche e dei responsabili politici» (*Ibidem*, 5).

Una valutazione che coinvolga le scuole e i docenti in pratiche condivise e negoziate potrebbe risultare un investimento e una forte molla verso la trasformazione dei sistemi scolastici.

L'utilizzo di strumenti come quelli sopra descritti potrebbe rappresentare un primo passo verso l'instaurarsi di una familiarizzazione con una cultura della valutazione che fatica ad affermarsi nel contesto scolastico italiano. Il riconoscimento del potenziale della valutazione come pratica di sviluppo personale e professionale potrebbe rendere meno difficoltosa e più condivisa la progettazione e la strutturazione dei percorsi del sistema di valutazione nazionale.

Presentazione dell'Autrice: Lorella Giannandrea è ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Macerata. I suoi interessi di ricerca si incentrano sulle tematiche della valutazione e della riflessione nei percorsi di insegnamento e apprendimento, anche mediati dalle tecnologie. Sul tema della valutazione ha pubblicato *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*, Macerata, 2009, e, con P.G. Rossi, *Che cos'è l'ePortfolio*, Roma, 2006.

Bibliografia

- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., WILIAM, D. (2003), *Assessment for learning: Putting it into practice*, Buckingham, Open University Press.
- BOTTANI, N. (2011), «Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici», in AA.Vv. (2011), *La sfida della valutazione*, atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011. In: <http://www.fondazione scuola.it> [10/08/2011].
- CERINI, G. (2010), «La valutazione tra autonomia delle scuole e standard nazionali», in *Educazione e scuola*, <http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/valutazione.htm> [10/08/2011].
- CHECCHI, D. (2011), «Le gambe del sistema: misurazione, valutazione e supporto formativo. Dove stiamo andando e chi paga il costo del sistema», in AA.Vv. (2011), *La sfida della valutazione*, Atti del convegno fondazione scuola, Torino, 24-25 maggio 2011, in: http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/convegno-2011-sfida-valutazione/presentazione/fileDownload/01/fileupload/SFIDA%20della%20VALUTAZIONE_abstract%20e%20testi.pdf [10/08/2011].
- DOMENICI, G. (2001), *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza.
- DUVEKOT, R.C., SCANLON, G., CHARRAUD, A., SCHUUR, K., COUGHLAN, D., NILSEN-MOHN, T., PAULUSSE, J., KLARUS, R. (eds.) (2007), *Managing European*

- diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*, Nijmegen/Vught/Amsterdam, HAN/EC-VPL/HvA.
- DUVEKOT, R.C., SCHUUR, C.C.M., PAULUSSE, J. (eds.) (2005), *The unfinished story of VPL: Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*, Vught, Foundation EC-VPL.
- GUBA, G., LINCOLN, Y.S. (1989), *Fourth generation evaluation*, Sage Publication, Newbury Park, California.
- GUBA, G., LINCOLN, Y.S. (2001), *Guidelines and checklist for constructivist evaluation, Evaluation Checklists Project*, in www.wmich.edu/evalctr/checklists [10/08/2011].
- KNOWLES, M. (1996), *Quando l'adulto impara*. Milano, FrancoAngeli.
- MAGNOLER, P. (2008), *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, Macerata, EUM.
- O'SULLIVAN, R.G. (2004), *Practicing evaluation. A collaborative approach*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- PELLERREY, M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia.
- RODRIGUEZ-CAMPOS, L. (2005), *Collaborative evaluations. A step-by-step model for the Evaluator*, Tamarac, FL, Lumina Press.
- ROSSI, P.G. (2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci.
- SANTELLI BECCEGATO, M.L., VARISCO, M.B. (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Milano, Guerini.
- SERGIOVANNI, T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS.
- SERGIOVANNI, T.J., STARRATT, R.J. (2003), *Valutare l'insegnamento*, Roma, LAS.
- TZURIEL, D. (2004), *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Trento, Erickson.
- VARISCO, M.B. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità, nuove prospettive*, Milano, Guerini.
- (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci.
- VERTECCHI, B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- WEEDEN, P., WINTER, J., BROADFOOT, P. (2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Trento, Erickson.