

Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria

Maria Lucia Giovannini - Margherita Boni

«Alma Mater Studiorum» Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione

marialucia.giovannini@unibo.it

TOWARDS FORMATIVE ASSESSMENT AS SUPPORT IN LEARNING. AN EXPLORATORY STUDY IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

This article outlines the development of the debate on classroom assessment used to promote learning and reflective learning processes. A few examples from an exploratory study on classroom practices of assessment for learning in two primary school classes describing pupils' beliefs and opinions about marks, mistakes, written comments/feedback and success and failure are used to discuss the relation of these facilitating or inhibiting factors to the implementation of assessment for learning in the classroom. These class interventions concerning learners' personal assessment conceptions aimed to overcome a traditional grading assessment practice and a negative experience of mistakes in order to improve learners' responsibility on a co-developed action plan and to enhance active involvement in the learning process. The final comment highlights the contradiction between the reintroduction of marks which fosters the use of classroom assessment primarily for grading, and the pedagogical potential of classroom assessment to support pupil learning. The article concludes by discussing the implications of the assessment culture and the importance of teachers' professional development and change of beliefs.

Keywords: Assessment for learning, Exploratory study, Formative assessment, Primary school, Pupils' views.

1. INTRODUZIONE

La tematica della valutazione a scuola costituisce indubbiamente una questione complessa e problematica. Questo non solo per i risvolti sociali connessi alla valutazione, ma anche per la sua pervasività, per i vissuti personali che richiama e per le funzioni e i significati ad essa attribuiti, progressivamente aumentati nel corso degli ultimi decenni¹.

Una prima distinzione è quella introdotta da Scriven nel 1967 in relazione alla valutazione del curriculum ed è basata su una differenziazione dei contesti di decisione: la *valutazione formativa* è riconducibile al miglioramento e alla revisione di alcuni aspetti di un programma/corso/curriculum in fase di attuazione, mentre la *valutazione sommativa* alla determinazione del valore e dell'efficacia del programma/corso/curriculum al termine dello svolgimento². Pochi anni dopo, tale distinzione è stata trasposta alla valutazione dell'apprendimento da Bloom, Hasting e Madaus (1971), nel quadro della strategia del *mastery learning*. In essa il ruolo assegnato alla valutazione formativa è preponderante in quanto costituisce la principale soluzione metodologica per differenziare e individualizzare gli itinerari didattici: lo scopo di tale valutazione è quello di fornire dei feedback seguiti immediatamente da recuperi nel caso in cui non risulti raggiunto il livello di padronanza perseguito.

Da allora il termine «valutazione» è stato accompagnato da molti altri aggettivi (es. dinamica, regolativa, autentica, trasformativa), ma le nuove espressioni non hanno cancellato i riferimenti a quelle di «valutazione formativa» e «sommativa». Sono però intervenuti cambiamenti nelle loro definizioni, nei loro usi e nel loro rapporto. In particolare, l'ampliamento del concetto di valutazione formativa ha portato a renderlo più dinamico e a

¹ Per la relativa letteratura in italiano si rinvia, a titolo esemplificativo, a Benvenuto (2003), Coggi & Notti (2002), Domenici (2007⁴), Giovannini (1994), Mason (1996), Varisco (2000), Vertecchi (2003).

² I termini utilizzati in lingua inglese sono, da un lato, *formative assessment* e *assessment for learning* e, dall'altro, *summative evaluation* e *assessment of learning*. Al contrario dell'inglese, in cui per la valutazione dello studente viene usato il termine *assessment* e quello di *evaluation* per la valutazione di curricula/progetti/contesti, in italiano si utilizza per entrambi il termine «valutazione» (così come in francese il termine *évaluation*). L'espressione inglese *assessment for learning* è stata tradotta in francese con *évaluation-soutien d'apprentissage* (Allal & Laveault, 2009, p. 99). Per l'introduzione in Italia dell'espressione «valutazione formativa» si veda Vertecchi (1976); per quella di «valutazione per l'apprendimento», invece, Cenerini (2003) e Weeden *et al.* (2009). Nella letteratura anglofona viene utilizzata anche l'espressione *assessment as learning*: per alcuni sta a indicare la valutazione formativa che mira a promuovere nello studente la metacognizione (Earl, 2003; Tomlinson, 2008), mentre per altri una pratica riduttiva simile al *teaching to the test* (Torrance, 2007; Hume & Coll, 2009).

conciare l'espressione «valutazione *per* l'apprendimento» (o «valutazione a sostegno dell'apprendimento») distinguendola da quella di «valutazione *dell'*apprendimento», per indicare con una terminologia aggiornata la distinzione tra valutazione formativa e sommativa (Weeden *et al.*, 2009).

Al di là dell'espressione utilizzata – «valutazione formativa» o «valutazione *per* l'apprendimento» –, non si può sottovalutare il problema di come conciliare, soprattutto in un contesto scolastico in cui sono stati nuovamente introdotti i voti³, una valutazione che intende essere più coinvolgente per lo studente e, nel contempo, favorire un apprendimento più stabile. A partire da questo quadro problematico, si è scelto di condurre uno studio esplorativo che ha perseguito la finalità di raccogliere informazioni utili a facilitare, all'interno dell'attività didattica nella classe, un processo di coinvolgimento in procedure di auto ed etero regolazione.

L'assunto di partenza dello studio esplorativo condotto in due classi quinte di scuola primaria è stato quello di considerare le concezioni dei bambini e, in particolare, i loro punti di vista e le percezioni nei confronti del voto, dei commenti dell'insegnante e dell'errore come «contenuti» che vanno sottoposti a valutazione formativa. In proposito si è constatata la carenza di specifici studi empirici di tale tipo, in quanto le ricerche sulle convinzioni degli studenti nei confronti della valutazione consistono quasi esclusivamente in indagini con questionario o intervista per evidenziare delle tipologie, e non in attività di rilevazione in cui sono prevalenti le pratiche discorsive nell'ambito della classe (per es. Zeidner, 1992; Tunstall & Gipps, 1996; Brokhardt & Bronowicz, 2003; Cowie, 2005; Gijbels & Dochy, 2006; Brown & Hirschfeld, 2007; Peterson & Irving, 2008). L'esigenza di considerare i significati attribuiti dagli allievi (oltre che dalle insegnanti) anche agli aspetti valutativi si è per noi basata sull'importanza di aiutarli ad autoregolare in maniera costruttiva il loro comportamento, piuttosto che sull'esigenza di fornire regole e modalità prescrittive riconducibili a un modello stabile di insegnamento e apprendimento o di fare un bilancio sul tipo di convinzioni rilevate. Le ricerche di Lumbelli (in particolare 1990 e 1998) hanno costituito un importante punto di riferimento metodologico.

³ Nel Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 relativo al Regolamento sulle norme vigenti per la valutazione degli alunni, al comma 5 dell'art. 1, a proposito della certificazione, si precisa che viene effettuata, tra l'altro, «al fine di sostenere i processi di apprendimento». Tuttavia le indicazioni che vengono riportate sembrano andare in altre direzioni.

2. L'AMPLIAMENTO DEL CONCETTO DI VALUTAZIONE FORMATIVA

Nella loro rassegna delle pubblicazioni in lingua francese sulla valutazione formativa, contenuta nello studio dell'OCSE-CERI su tale tematica (CERI, 2005)⁴, Allal e Mottier Lopez (2005) presentando i principali orientamenti nell'allargamento del concetto di valutazione formativa di Bloom, fanno riferimento alla prospettiva che integra la valutazione formativa all'interno dell'attività didattica, piuttosto che considerarla un evento che ha luogo dopo la sua realizzazione. Nell'ambito del cosiddetto *mastery learning ampliato* (Allal *et al.*, 1979; Allal, 1988) essa viene definita come una valutazione che aiuta l'alunno ad apprendere o, ancor meglio, che «contribuisce alla regolazione continua dei suoi apprendimenti» (Allal, 1993, 1999). Le fasi che la contraddistinguono sono state identificate nella raccolta continua di informazioni (operata non soltanto dall'insegnante ma anche dall'allievo stesso) sul sapere dell'allievo, sul suo modo di procedere e sui suoi atteggiamenti di fronte al compito, nell'interpretazione di tali informazioni e nella azione/decisione di *regolazione*. La valutazione formativa costituisce pertanto un sostegno che assiste lo sviluppo dell'autoregolazione da parte degli studenti, sollecitati attivamente tramite procedure di autovalutazione, valutazione tra pari e tra insegnante e studente (Allal, 1999).

Nella letteratura francofona gli approcci teorici alla valutazione formativa sono ricollegabili agli sviluppi delle prospettive cognitive e costruttiviste, alle teorie socio-culturali, a quelle dell'apprendimento situato, e sono riconducibili a discipline quali la psicologia sociale e le didattiche disciplinari o a più d'una di tali prospettive; pertanto le modalità di messa in atto sono state diversificate (Allal & Mottier Lopez, 2005).

Anche nelle rassegne della letteratura in lingua inglese sulla valutazione formativa (Natriello, 1987; Crooks, 1988; Black & Wiliam, 1998a; Black & Wiliam, 2005) emergono uno sviluppo e un ampliamento del concetto rispetto a quello iniziale di Bloom. Nella rassegna e meta-analisi delle ricerche sulle pratiche valutative in classe realizzata alla fine degli anni Novanta da Black e Wiliam (1998a), viene evidenziata l'efficacia della pratica della valutazione formativa, in particolare per gli studenti con basso rendimento scolastico. Anziché sul concetto di regolazione, messo in rilievo nella lette-

⁴ Nel presente contributo ci limiteremo a prendere in considerazione le rassegne relative alle pubblicazioni in lingua francese (Allal & Mottier Lopez, 2005) e inglese (Black & Wiliam, 2005). Non faremo pertanto riferimento alla rassegna tedesca (Köller, 2005), anche se essa fornisce indicazioni in merito a come gli studenti reagiscono alle diverse forme di feedback. Questo in quanto «la valutazione formativa non è un concetto comune nella letteratura tedesca» (Köller, 2005, p. 265).

ratura francofona, viene invece data maggior enfasi al concetto di feedback (Perrenoud, 1998). Si tratta di un «sistema» che opera con 4 componenti (p. 48): (a) i dati sull'attuale livello dello studente; (b) i dati sul livello di riferimento; (c) un meccanismo per comparare i livelli; (d) un meccanismo per colmare il divario.

Sia nell'altro studio del 1998 di Black e Wiliam, intitolato *Inside the black box* (1998b) sia in successive loro pubblicazioni (Black & Wiliam, 2003, 2005, 2009; Black *et al.*, 2003; Wiliam, 2007; Wiliam *et al.*, 2004), tali studiosi evidenziano la capacità della valutazione formativa di svolgere un ruolo cruciale nel raggiungimento degli standard. Essa infatti consente di chiarire agli allievi la loro identità di studenti, gli obiettivi che stanno cercando di raggiungere e le modalità per raggiungerli; richiede però, necessariamente, nuove modalità didattiche che coinvolgono attivamente gli allievi nel processo valutativo, al fine di migliorare la loro motivazione e autostima.

Per indicare il processo di ricerca e interpretazione di evidenze che devono essere utilizzate da parte dei docenti e degli studenti per prendere le decisioni più opportune, nel pamphlet *Assessment for learning: Beyond the black box* (1999) dell'*Assessment Reform Group*⁵ viene utilizzata l'espressione «valutazione per l'apprendimento». In riferimento a quest'ultima, Hargreaves (2005) individua l'inizio di una «rivoluzione» in educazione in quanto elemento guida della convergenza tra curriculum, valutazione e didattica, in grado di mettere in discussione la vecchia concezione in base alla quale la valutazione è considerata qualcosa che segue l'insegnamento e l'apprendimento, e in grado, pure, di sottolineare che la valutazione può e deve contribuire in modo attivo alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. A proposito di tale tipo di valutazione, altri studiosi si sono chiesti se, piuttosto che alla «rivoluzione», non sia più opportuno far riferimento al termine «evoluzione» o all'espressione «cavallo di Troia» (Kirton *et al.*, 2007).

Indubbiamente il concetto di valutazione a sostegno dell'apprendimento costituisce oggi un forte elemento di attenzione nel dibattito sulla valutazione scolastica, rispetto al quale vengono evidenziati i malintesi e viene proposta come sempre più utile la distinzione tra utilizzo nominale ed effettivo (Marshall & Drummond, 2006; Ecclestone, 2007). Si cerca in tal modo di evidenziare che la pratica di tale tipo di valutazione non può essere identificata soltanto con l'uso di alcune strategie quali, per esempio,

⁵ Tale Gruppo, nel 1997, aveva commissionato a Black e Wiliam la rassegna sulla letteratura relativa alla ricerca nell'ambito della valutazione formativa. Si veda inoltre la pubblicazione del 2002.

la condivisione degli obiettivi dell'apprendimento o dei criteri di riuscita, il fornire commenti-feedback, restando ancorati a una visione trasmissiva della conoscenza; un suo essenziale requisito è, invece, una didattica che consenta agli studenti di essere costruttori attivi della loro conoscenza e che metta in atto strategie in grado di promuovere la motivazione e l'autonomia (porre interrogativi, dare feedback che richiedono ulteriore lavoro, autovalutarsi, valutarsi tra pari).

Il rischio di un'adesione puramente formale e superficiale alla valutazione formativa o alla valutazione per l'apprendimento, e di una loro messa in atto senza un coinvolgimento effettivo dell'insegnante e dello studente e senza una focalizzazione prioritaria sull'apprendimento degli studenti, è stato sottolineato anche in occasione della *Third International Conference on Assessment for Learning* svoltosi a Dunedin, in Nuova Zelanda, nel marzo 2009, e nel Documento redatto in quell'occasione (*Position paper*) da diffondere nei Paesi dei partecipanti⁶.

In relazione alla teorizzazione più recente di Black e Wiliam (2009), le cinque strategie chiave da loro indicate come caratterizzanti la valutazione formativa sono: (1) chiarire e condividere gli intenti dell'apprendimento e i criteri di riuscita; (2) organizzare efficaci discussioni in classe e altri compiti di apprendimento che consentano di ricavare evidenze di ciò che gli studenti hanno capito; (3) dare feedback che facciano avanzare lo studente; (4) attivare gli studenti come risorse gli uni per gli altri nel processo di insegnamento e apprendimento; (5) attivare gli studenti come costruttori del loro apprendimento (p. 8). I «soggetti» presi in considerazione sono l'insegnante, i pari e lo studente in relazione agli intenti e ai criteri di riuscita, al punto in cui ci si trova e a come arrivarci.

Nello studio esplorativo da noi condotto, tali principi sono stati considerati dei riferimenti teorici e nella valutazione formativa ha avuto una parte centrale la regolazione intesa come autoregolazione e co-regolazione. In tal modo essa si è ben differenziata dalle verifiche di tipo mini-sommativo spesso utilizzate dagli insegnanti, i cui risultati non vengono impiegati per contribuire a un apprendimento significativo e stabile. Una valutazione che intende sostenere l'apprendimento consiste invece in un processo continuo, in cui vi possono rientrare pure le valutazioni di bilancio, anche se soltanto a certe condizioni.

⁶ Il Documento è stato anche pubblicato nella rivista *Assessment in Education* (Klenowski, 2009) e in *Mesure et Évaluation en Éducation* (Allal & Laveault, 2009).

3. UNO STUDIO ESPLORATIVO IN DUE QUINTE DI SCUOLA PRIMARIA

Fin dalla fase iniziale di progettazione della ricerca si è preferita la scuola primaria in quanto, rispetto agli altri livelli scolastici, le esperienze valutative sono meno consolidate e anche perché gli studi relativi a tale tipo di scuola nel Regno Unito evidenziano la difficoltà di realizzare la valutazione formativa nonostante la sua desiderabilità (Torrance & Pryor, 2001; Hall & Burke, 2003; Webb & Jones, 2009). Inoltre, sono state fatte le seguenti scelte: (a) privilegiare l'anno conclusivo della scuola primaria, in quanto al termine di tale anno è prevista una certificazione, da parte della scuola, dei livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno; (b) scegliere un circolo didattico in cui, da parte della dirigenza, vi fosse un interesse alla tematica della valutazione, e individuare due classi in cui gli/le insegnanti avessero seguito gli allievi fin dalle prime classi e, soprattutto, fossero attenti/e allo sviluppo di ciascun alunno, al loro coinvolgimento e utilizzassero, tra le varie modalità didattiche, le discussioni in classe e proposte formative individualizzate; (c) in qualità di ricercatori «esterni», effettuare varie osservazioni in classe prima di progettare gli interventi, da realizzare in stretta collaborazione con le insegnanti titolari.

La scelta di privilegiare una scuola e delle classi in cui fossero in atto da tempo pratiche didattiche attive si rifà al presupposto teorico che la messa in atto di una valutazione formativa centrata sulla regolazione dell'allievo e dell'insegnante non possa essere realizzata tramite alcuni interventi esterni, ma richieda invece varie condizioni riconducibili primariamente al livello della classe, e non solo⁷. Tra tali condizioni sono stati privilegiati: una concezione del processo di insegnamento-apprendimento e della didattica riconducibile a un approccio prevalentemente socio-costruttivista, un *team* insegnanti collaborativo, un rapporto di fiducia tra insegnanti e famiglie.

Come si è detto, l'idea guida della ricerca è stata quella di esplorare le «teorie» implicite di ciascun alunno sulla valutazione dell'apprendimento, raccogliendo via via informazioni su di esse, sia durante le diverse attività sia mediante momenti di rilevazione più formalizzati che consentissero una riflessione mirata e più approfondita anche da parte degli studenti stessi sui loro punti di vista e comportamenti al fine di migliorarli. La consapevolezza di tali aspetti è stata da noi considerata una condizione fondamentale per riuscire a realizzare effettivamente una valutazione a sostegno dell'apprendimento.

⁷ Si veda per esempio l'ottagono di Perrenoud (1993), il quale fa anche riferimento, tra l'altro, all'organizzazione dei programmi, al rapporto con l'extrascuola e al sistema di certificazione.

Infine, da un punto di vista metodologico, le nostre proposte sono state discusse e negoziate con le insegnanti della classe; sono state loro che hanno cercato di portare avanti nella quotidianità i principi base del progetto e di dare continuità agli interventi «esterni» tesi a far riflettere e agire in modo mirato gli studenti. In particolare, durante tali interventi, si è cercato di triangolare le informazioni raccolte e di usare procedure di raccolta dati e di analisi qualitative ma anche quantitative.

Il progetto è stato realizzato in due classi quinte di un piccolo paese non distante da una città capoluogo⁸. La classe 5^a A era composta di 23 alunni, la 5^a B di 21. Le due insegnanti titolari, molto collaborative tra loro, già prima dell'inizio del progetto utilizzavano entrambe un ampio ventaglio di strumenti e procedure anche non formali per accertare l'apprendimento dei loro studenti e utilizzavano il lavoro di gruppo come prassi didattica non saltuaria⁹.

Gli incontri che abbiamo realizzato, della durata di due ore circa ciascuno, sono iniziati tutti con un'attività «pratica», prevalentemente di gruppo, seguita da discussione, inserita nelle attività programmate dalle insegnanti. Il nostro primo intervento è cominciato con una verifica della lettura ad alta voce (l'unica ad essere valutata dall'insegnante con un giudizio espresso da un aggettivo), seguita da un gioco che ha sollecitato i bambini a raccontare le proprie esperienze ed idee sulla funzione della valutazione e dei voti. Ci limitiamo a riportare alcuni punti di vista emersi:

Vanessa Per me il voto non serve a tanto, è meglio il commento perché così ti aiuta a migliorare nelle cose che fai più fatica. Se una cosa fai fatica e ti dà un voto medio te non capirai mai che cosa è stato.

Ilaria Io volevo dire la stessa cosa: se ti danno distinto, è un voto così te dici ma distinto è bello, invece se ti danno il commento, anche se è come dare distinto ti dicono hai sbagliato una cosa su questo e te cerchi di migliorare.

⁸ Non sarebbe stato possibile realizzare il progetto senza il sostegno della dirigente e non si sarebbero ottenuti risultati positivi senza la collaborazione fattiva e continua e la professionalità delle due docenti titolari, Elena Monari e Monica Bussetti, entrambe insegnanti dell'area storico-linguistica, di lingua inglese, educazione musicale, educazione motoria e religione cattolica. L'intervento «esterno» è stato realizzato in 9 incontri, di cui 8 condotti dalla laureanda Margherita Boni che, prima dell'intervento iniziale, ha effettuato anche 4 giornate di osservazione della classe. Le attività del progetto hanno avuto inizio verso la metà del novembre 2008 e sono terminate poco prima della fine dell'anno scolastico.

⁹ Veniva data importanza anche alle osservazioni e a occasioni informali. Nel caso di verifiche e interrogazioni più formali il riscontro che le maestre davano ai bambini era sempre formulato come giudizio descrittivo. I giudizi espressi con aggettivi del tipo «ottimo», «distinto» e così via venivano utilizzati esclusivamente nella lettura ad alta voce. Il voto numerico è stato utilizzato solo in pagella. Anche le insegnanti dell'area scientifico-matematica non mettevano voti nei quaderni; per valutare i compiti utilizzavano espressioni del tipo «il compito è ottimo», «il compito non è svolto correttamente» e giudizi del genere.

- Lara* Infatti la maestra M[...], invece che darci i voti, ci dà i commenti.
- Cecilia* Per me i commenti servono a capire prima il voto, poi a vedere cosa dobbiamo migliorare e cosa non dobbiamo migliorare.
- Matteo* Il voto serve per ... quando tu fai un lavoro ti danno un voto per sapere se tu hai lavorato bene o se hai lavorato male. Io preferisco il commento perché il voto ti dà, non so, buono, ma non capisci cosa hai sbagliato, invece con il commento capisci e sai che devi migliorare.
- Elisa* Secondo me quando anche la maestra M[...] lei magari non ci dà il voto, però guarda se siamo attenti e se ci siamo impegnati.
- Angelo* Secondo me è meglio il commento perché così capisci cosa hai sbagliato. Per esempio la maestra M[...] mi dice sempre che faccio gli errori di ortografia ...
- Federica* Per me è bello ricevere sia il voto che il commento ... a ma piacciono tutti e due.
- Ilaria* Se te non sbagli niente è meglio il voto, perché, come ha detto la Federica ... ha ragione anche la Federica, è bello vedere anche il voto.
- Gianluca* Secondo me sarebbe meglio se ti scrive «ottimo: è un bel lavoro» ... e non soltanto il commento.
- Cecilia* A me piace più la spiegazione perché capisco di più cosa devo migliorare; però quando non sbaglio niente mi piace di più avere il voto, perché tanto non abbiamo niente da correggere.
- Angelo* Volevo rispondere a Gianluca, perché secondo me nel commento c'è anche il voto.
- Lara* Come hanno detto gli altri, se non sbagli niente è bello avere il voto.
- Federica* Cecilia, se sai che sei andata male, è bello ricevere il commento anche perché se ricevi non sufficiente non è bello.

Si tratta indubbiamente di pareri diversi da quelli raccolti in classi più tradizionali («Perché se no uno non fa i compiti»; «Per fare felici mamma e papà»; «Ci sono i voti per dire se uno è intelligente o ignorante»; «Così la maestra può dire ai genitori se il figlio è stato bravo o no»; «Secondo me un voto è molto utile anche se è brutto perché capisci, quindi la prossima volta devi studiare di più»).

Per conoscere meglio i punti di vista espressi dagli studenti delle due quinte considerate e nel contempo cercare di far sì che ciascuno di loro riflettesse ulteriormente sul significato attribuito ai commenti, si è predisposta un'attività di analisi di compiti corretti da altre insegnanti. Dopo aver suddiviso gli studenti di ogni classe in 5 gruppi, si è chiesto loro di confrontarsi sulle diverse modalità di correzione e valutazione. La presentazione, nel grande gruppo, di quanto emerso in ciascuno dei gruppi ha evidenziato per

entrambe le classi delle posizioni diverse rispetto alla discussione sul voto sopra esposte: ben 5 gruppi rispetto ai 10 totali hanno affermato che, tra i giudizi scritti, il più utile era il voto in quanto «più chiaro».

Per riuscire a capire le divergenze emerse e farne prendere consapevolezza anche a loro, gli studenti sono stati divisi in gruppi di tre assegnando come compito la correzione di un testo espositivo prodotto da un bambino di un'altra classe, con l'indicazione di operare a proprio piacimento tenendo però conto che l'obiettivo era quello di permettere al bambino di imparare. In relazione a tale richiesta, nessun gruppo ha utilizzato il voto numerico, mentre sono stati utilizzati dei commenti più o meno articolati¹⁰. Durante la condivisione a livello di classe ci si è confrontati anche sugli errori individuati (tutti di tipo ortografico), oltre che sul tipo di commento espresso, e su cosa può essere fatto per superare gli errori.

Un approfondimento di quest'ultimo aspetto è stato effettuato chiedendo di individuare, tra una serie di elementi proposti¹¹, tre elementi che avevano determinato la riuscita di un loro compito scritto appena terminato e tre a cui andavano attribuiti gli eventuali errori compiuti. Lo scopo di tale attività è stato quello di far esprimere i punti di vista degli alunni sul *locus* e la controllabilità delle cause (Weiner, 1985; Boscolo, 2006), al fine di intervenire in modo più mirato nei confronti di ciascuno e, nel contempo, data l'importanza dei giudizi attributivi nel processo di autoregolazione, di farli riflettere sui loro punti di vista in proposito. La discussione in classe si è incentrata sull'analisi dei motivi in relazione sia alla riuscita sia agli errori, e piano piano si è spostata sulla controllabilità delle cause e sull'esistenza o meno di «doti innate». Per rendere più approfondita la discussione e valorizzare tutte le attività di valutazione formativa effettuate in classe, è stato analizzato

¹⁰ Per esempio: «Stai molto attenta quando scrivi le parole e ricordati di mettere le virgole e anche di non mettere le ripetizioni»; «Testo ben organizzato. Un consiglio la prossima volta mettili il carattere e quando finisci controlla dall'ultima parola alla prima anche se ci metterai qualche minuto in più, ma non fa niente perché il testo verrà molto bene»; «Potevi mettere un episodio o dei gusti. Stai attenta alle virgole e agli accenti. Per fare meno errori leggi dall'ultima parola alla prima»; «Il testo era coerente, ma stai attenta gli errori»; «Sei stata molto brava ma la prossima volta stai attenta all'ortografia»; «Devi seguire un filo logico e arricchire un po' di più il testo»; «Il tuo testo è piacevole da leggere però hai fatto vari errori. Ti consiglio di pensare di più a quello che scrivi. Troppi errori di ortografia»; «Si vede che non sei stata concentrata, rileggi gli errori e correggili così nella prossima verifica farai meglio».

¹¹ Per la riuscita, gli elementi presentati per la scelta sono stati: la fortuna, l'essere simpatico all'insegnante, la facilità del compito, l'ottima spiegazione dell'insegnante, l'essere portato, l'essere capace, l'aver controllato l'agitazione, un impegno adeguato, uno studio adeguato; per l'attribuzione degli errori, invece: la sfortuna, l'essere antipatico all'insegnante, la difficoltà del compito, una spiegazione scarsa, non essere «portato», non essere capace, essersi fatto prendere dall'emoività, lo scarso impegno, uno studio scarso.

il grafico costruito sulla base delle loro risposte, affiancate da quelle degli studenti di un'altra classe abituati a procedure valutative più tradizionali. È stato così possibile, sulla base di dati empirici, fare un'ulteriore e interessante discussione in classe sulle attribuzioni causali e sulla loro utilità rispetto all'imparare, che ha permesso alle insegnanti e ai bambini un utile confronto sulle modalità di autoregolare meglio la propria attività. Come emerge dalle Figure 1 e 2¹², da parte dei bambini della classe meno innovativa (classe quarta composta di 23 bambini) gli errori vengono maggiormente attribuiti ad aspetti che non richiedono un'autoregolazione, ma tendono piuttosto a «essere ricondotti» ad aspetti incontrollabili e che non sollecitano una riflessione responsabile; così come la riuscita, per la quale ad esempio l'effetto fortuna e il controllo dell'emozione evidenziano risultati molto diversi nelle due classi. I grafici hanno inoltre costituito un'occasione per fare un bilancio rispetto al percorso effettuato e rispetto a ulteriori traguardi migliorativi da raggiungere.

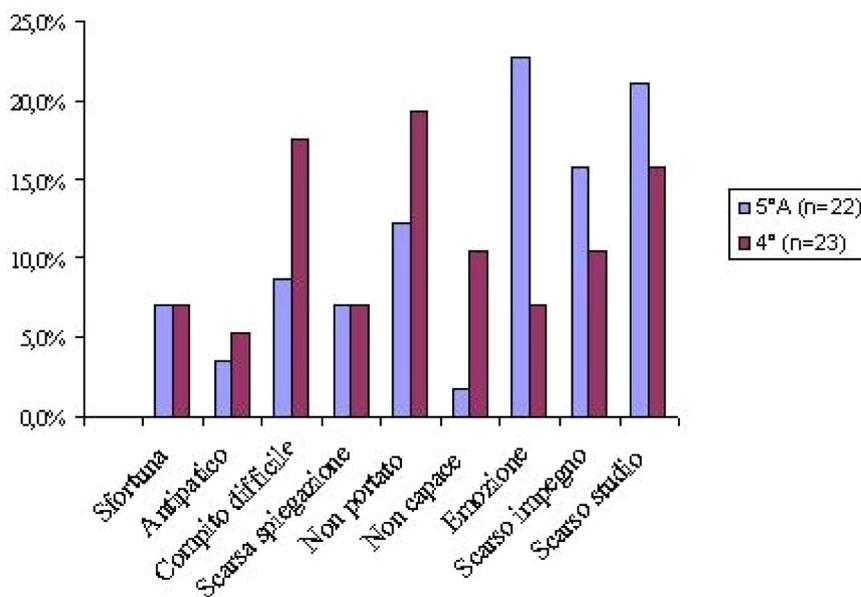


Figura 1. – Rappresentazione grafica delle attribuzioni degli errori.

¹² Ci si è limitati a riportare qui soltanto i dati di una delle due classi in cui si è realizzato l'intervento, in quanto i risultati della 5ª A e della 5ª B sono simili.

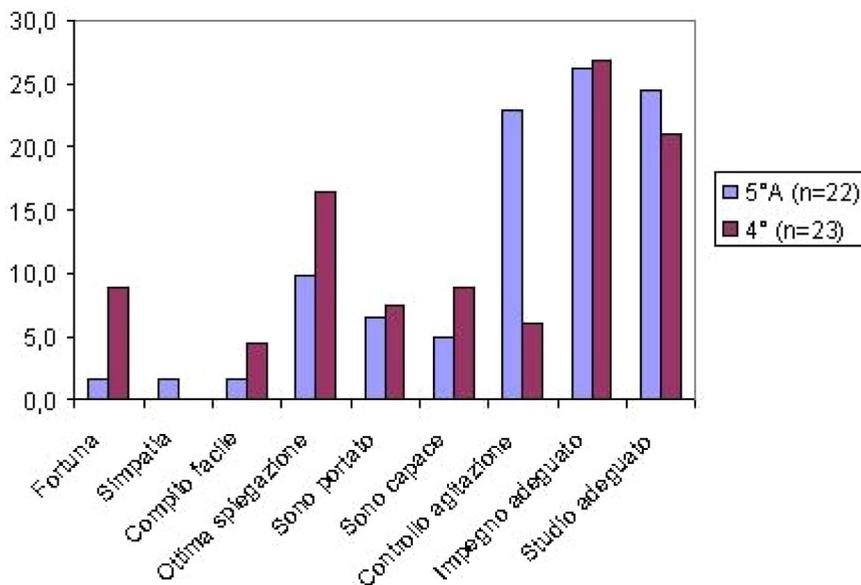


Figura 2. – Rappresentazione grafica dei motivi della riuscita.

Il tema delle attribuzioni causali e di un'autoregolazione responsabile è stato da noi ripreso successivamente in relazione a un compito corretto dall'insegnante, rispetto al quale sono state poste le seguenti tre domande: (1) Se nella verifica hai fatto degli errori, a cosa li attribuisce? (rispondere con una, due, massimo tre fra le attribuzioni considerate nell'attività precedente) – (2) La maestra ha segnato gli errori nel tuo compito. C'è qualcos'altro di utile che può fare? – (3) Cosa pensi di fare per superare i tuoi errori?

Non riportiamo qui i risultati: ciò che si è tenuto in particolare considerazione sono state le indicazioni degli alunni e anche l'attuazione di quello che avevano dichiarato. Nel corso delle attività didattiche, le problematiche qui affrontate sono state riprese e approfondite sia a livello individuale sia attraverso confronti di gruppo. Nell'ultimo nostro incontro, poi, si è cercato di ripercorrere, tramite un lavoro in cui i bambini sono stati i principali attori, le tappe salienti di quel che avevano fatto negli incontri in cui noi siamo state presenti: è stato così possibile consolidare i concetti chiave del progetto e, nel contempo, raccogliere ulteriori informazioni sul «progresso» delle loro «teorie» sulla valutazione a scuola e, in particolare, di una valutazione autoregolativa e coregolativa. Anche in quell'occasione è stata utilizzata una pratica discorsiva con il ricorso al rispecchiamento e al confronto tra pari. Una tappa su cui ci siamo

soffermati è il tipo di attrazione esercitato dal voto numerico: in proposito si è cercato di rendere oggetto di discussione le richieste dei genitori e il confronto con bambini di altre classi, nonché il senso del voto a fine quadrimestre.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In questo contributo si è descritta un'esplorazione di attività realizzate in classe per far emergere le concezioni degli studenti di due quinte elementari sull'utilità del voto e dei commenti, sull'errore e su come utilizzare la valutazione per migliorare l'apprendimento. Le insegnanti titolari della classe privilegiavano da tempo una funzione della valutazione orientata al miglioramento piuttosto che a una classificazione dello studente, ed è per questo che la scelta è caduta su di loro. Non si può tuttavia sottostimare una serie di problemi che ostacolano, nei fatti, un'applicazione in classe della valutazione a sostegno dell'apprendimento, che veda partecipi della regolazione non soltanto l'insegnante ma anche lo studente e i pari. Uno dei problemi messi in evidenza dalla letteratura scientifica, e soprattutto dagli esperti della valutazione formativa cui si è fatto riferimento è la difficoltà di conciliare pratiche valutative di classe a sostegno dell'apprendimento con quelle sommative, in particolare certificative e di *accountability*¹³. Nella misura in cui a scuola non venga consolidata negli studenti una concezione che li porti a identificare nelle procedure valutative un aiuto a migliorare, c'è il rischio che l'esito valutativo diventi l'obiettivo delle attività messe in atto o, comunque, che non si riescano ad attivare le strategie cognitive e metacognitive che consentono un apprendimento stabile e significativo. Un rischio reale è che il voto diventi l'elemento di riferimento, anche per le sollecitazioni avanzate dalle famiglie. Molto spesso esse sono orientate a preoccuparsi più dei voti scolastici che delle conoscenze e abilità effettivamente apprese dai loro figli. Ciò fa sì che anche gli studenti, nonostante gli stimoli che la scuola può predisporre, rimangano, almeno in parte, ancorati a vecchie prassi valutative. Tuttavia l'esperienza scolastica nella quale ci siamo inseriti e a cui abbiamo fatto riferimento nel presente lavoro consente di dire che, pur essendo sicuramente più complessa la pratica di una valutazione che cerca di sostenere l'apprendimento rispetto a

¹³ In particolare viene fatto riferimento all'uso di esami nazionali e alla somministrazione di prove standardizzate nazionali denominate nel mondo anglofono *high-stakes testing*, utilizzati non solo per promuovere o per rilasciare un titolo, ma anche per prendere decisioni di finanziamento o sanzioni nei confronti degli insegnanti e delle scuole sulla base delle relative graduatorie (per es. le cosiddette *Raw League Tables*).

un'ottica più tradizionale, è possibile riuscire a coinvolgere gli studenti in un processo di responsabile costruzione e co-costruzione del sapere.

Sicuramente non si possono sottovalutare i criteri che sono stati alla base della scelta delle due classi: team collaborativo, rapporti di piena stima tra insegnanti e famiglie, un percorso di valutazione formativa consolidatosi in vari anni. Facendo un bilancio del progetto realizzato, anche tenendo conto del punto di vista delle insegnanti, ci sembra possibile affermare, sulla base non soltanto di un'autoillusione ma di evidenze empiriche raccolte di volta in volta, che si sono consolidati dei miglioramenti per ciascun bambino e, soprattutto, è aumentata la consapevolezza dei modi di pensare e di agire in relazione all'imparare: l'aver sottoposto a valutazione formativa i contenuti relativi al voto, ai commenti, agli errori e alle possibili cause della riuscita o degli errori ha facilitato il consolidamento del cambiamento di concetti chiave della valutazione. Nel contempo gli interventi da noi realizzati in classe hanno costituito un allargamento delle prospettive di valutazione formativa delle insegnanti e hanno consentito loro di monitorare, con uno sguardo più distanziato, gli effetti delle loro scelte valutative e di apprendimento degli studenti.

Purtroppo la reintroduzione del voto nella scuola di base non facilita l'affermarsi di una cultura della valutazione, nella quale le procedure di valutazione dell'insegnante, dei pari e del soggetto stesso svolgono un ruolo importante nel miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Il rischio è che si rafforzi una visione valutativa tradizionale e classificatoria, anche su sollecitazione delle famiglie, spesso portatrici di «teorie» ingenue, distanti dalle proposte innovative del dibattito scientifico. Un percorso di formazione iniziale e di formazione continua nel quale sia messa in pratica una modalità valutativa a sostegno dell'apprendimento può aiutare a prendere consapevolezza delle proprie «teorie» ingenue e di quanto esse siano distanti dalle teorie scientificamente accreditate. A sua volta, però, tale condizione richiede che chi svolge un ruolo di formatore dei formatori utilizzi modalità congruenti con quelle che si desidera vengano acquisite. C'è da augurarsi che, anche su questo punto, la consapevolezza coinvolga sempre più i vari soggetti che hanno responsabilità ai vari livelli del sistema d'istruzione nella direzione della centralità di colui che apprende.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestlé.

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Brussels: De Boeck.
- Allal, L., Cardinet J., & Perrenoud, P. (Eds.). (1979), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning. Évaluation-soutien d'apprentissage. *Mésure et Évaluation en Education*, 32(2), 99-104.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning. A review of publications in french. In Centre for Educational Research and Innovation, *Formative assessment. Improving learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: ARG.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles – Research-based principles to guide classroom practice*. Retrieved from <http://www.assessmentreform-group.org/>.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Black, P., Harrison, C., Lee, B., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham (UK): Open University.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Kings College.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. In Centre for Educational Research and Innovation, *Formative assessment. Improving learning in Secondary Classrooms* (pp. 223-240). Paris: OECD.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boscolo, P. (2006). La motivazione ad apprendere. In L. Mason (a cura di), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (pp. 91-119). Bologna: Il Mulino.

- Brookhart, S. M., & Bronowicz, D. L. (2003). «I don't like writing. It makes my fingers hurt»: Students talk about their classroom assessment. *Assessment in Education*, 10(2), 221-242.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education*, 15(1), 3-17.
- Cenerini, A. (2003). Valutazione e creatività: una questione professionale. In N. Bottoni, & A. Cenerini, *Una pagella per la scuola* (pp. 67-97). Trento: Erikson.
- Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative assessment. Improving learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Coggi, C., & Notti, A. M. (2002). *Docimologia*. Bari: Pensa Multimedia.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Domenici, G. (2007). *Manuale della valutazione scolastica* (4a ed.). Roma - Bari: Laterza.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ecclestone, K. (2007). Commitment, compliance and comfort zones: The effects of formative assessment on vocational education students' learning careers. *Assessment in Education*, 14(3), 315-333.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference. *Educational Studies*, 32, 399-409.
- Giovannini, M. L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel Mondadori.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Hume, A., & Coll, R. K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assessment in Education*, 16(3), 269-290.
- Kirton, A., Hallam, S., Peffers, J., Robertson, P., & Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 33(4), 605-627.
- Klenowsky, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education*, 16(3), 263-268.
- Lumbelli, L. (1990). Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale. *Scuola e Città*, 2, 67-78.
- Lumbelli, L. (1998). Vantaggi euristici del feedback come rispecchiamento. *Scuola e Città*, 3, 99-108.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.

- Mason, L. (1996). *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*. Padova: Cluep.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155-175.
- Perrenoud, P. (1993). «Touche pas à mon évaluation! Une approche systémique du changement». *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16, 107-132.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238-250.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum Evaluation. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation*, 1 (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Tomlinson, C. A. (2008). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8-13.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389-404.
- Varisco, B. M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e Associati.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education*, 16(2), 165-184.
- Weeden, P., Winter, J., & Boadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer (trad. it., Trento: Erikson).
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- William, D. (2007). *Assessment for learning: Why, what and how*. London: Univ. of London, Institute of Education.
- Zeidner, M. (1992). Key facets of classroom grading: A comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 224-243

RIASSUNTO

Il presente contributo delinea l'evoluzione del dibattito relativo alla valutazione in classe come elemento a sostegno dell'apprendimento e dei processi di riflessione per imparare. Alcuni esempi, ricavati da uno studio esplorativo realizzato in due classi quinte di scuola primaria e relativi a far emergere le convinzioni e i punti di vista dei bambini nei confronti dei voti, dei giudizi valutativi espressi sui compiti, dell'errore e degli elementi che incidono sulle prestazioni realizzate, vengono utilizzati per riflettere su alcuni fattori che possono facilitare od ostacolare la pratica in classe della valutazione a sostegno dell'apprendimento. Gli interventi realizzati in classe hanno perseguito lo scopo di superare un'idea classificatoria della valutazione e un significato esclusivamente negativo dell'errore, nella direzione di un miglioramento della responsabilizzazione personale e della co-regolazione, uniti allo sviluppo di un attivo coinvolgimento nell'apprendimento. Nella parte finale vengono considerate le contraddizioni tra la reintroduzione del voto nella nostra scuola dell'obbligo e il potenziale didattico di una valutazione che supporta l'apprendimento, nonché le implicazioni, per lo sviluppo di quest'ultima, del prestare esplicita attenzione alle convinzioni degli alunni sulla valutazione e al loro monitoraggio.

Parole chiave: Convinzioni degli studenti sulla valutazione, Scuola primaria, Studio esplorativo, Valutazione formativa, Valutazione per l'apprendimento.