Valutazione formativa e insegnamento efficace: quattro attenzioni per orientare il lavoro in classe

La valutazione formativa: chiave del successo formativo?

Come precisa L. Greenstein, lo sviluppo della valutazione formativa prese slancio nel mondo della scuola dopo la pubblicazione della ricerca di Black e Wiliam *Inside the Black Box*[1]. La metafora della *scatola nera* allude alla classe: che cosa accade al suo interno, nel corso del processo d'insegnamento-apprendimento? Come si può essere sicuri che una particolare serie di novità introdotte (*input* relativi ad artefatti normativi, culturali, tecnologici e ad azioni umane specifiche[2]) produrranno risultati migliori, se non ci si sofferma su ciò che accade nel vivo dell'interazione didattica, prendendo in esame ciò che un insegnante mette in atto per propiziare eventi di apprendimento? Secondo i due studiosi, la valutazione formativa costituisce una componente essenziale del lavoro in classe e il suo sviluppo può migliorare le prestazioni degli allievi. All'interno della scatola nera, concludono Black e Wiliam, è opportuno concentrarsi sulla valutazione formativa in quanto essa rappresenta il cuore di un efficace insegnamento.

La valutazione formativa, infatti, si focalizza sullo scoprire e sul rivelare ciò che gli studenti comprendono e come lo comprendono nel corso dell'istruzione. "Ciò che rende formativa ogni particolare valutazione non è lo specifico strumento di misurazione impiegato, ma il modo in cui sono usate le informazioni raccolte dallo strumento. Se l'insegnante utilizza le informazioni tratte da una determinata valutazione per monitorare l'apprendimento, per dare *feedback* agli studenti e per adattare le sue strategie didattiche in modo da incoraggiare il progresso verso gli obiettivi di apprendimento, quell'insegnante è impegnato in una valutazione squisitamente formativa"[3]. Un'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se fornisce informazioni che gli insegnanti e i loro studenti possono utilizzare per valutare sé stessi e i propri compagni e modificare conseguentemente le attività di insegnamento e di apprendimento, attività nelle quali sono impegnati.

L'impiego di strumenti valutativi per il solo scopo di stabilire un voto finale impegna invece l'insegnante in una valutazione sommativa. C'è compatibilità tra voto e valutazione formativa? La risposta alla domanda va ricercata nel carattere *proattivo* della valutazione formativa, nel suo essere una valutazione volta a promuovere l'apprendimento; in tal senso, l'attribuzione del voto dovrà tener conto non solo del *livello di successo finale* raggiunto dall'allievo, ma anche della *crescita di padronanza*, del miglioramento registrato lungo il percorso: "tutto deve essere valutato, ma non a tutto deve essere attribuito un voto, e i voti dovrebbero riflettere progresso e risultati"[4].

In uno studio successivo, *Working Inside the Black Box*[5], Black, Wiliam e colleghi hanno identificato quattro direzioni strategiche da intraprendere per migliorare, sinergicamente, valutazione formativa, azione d'insegnamento e livelli di apprendimento. Secondo gli autori dello studio, si tratta di aver cura:

1. delle **domande;**
2. del ***feedback;***
3. della ***valutazione tra compagni*** e dell'***autovalutazione;***
4. dell'***uso formativo delle prove sommative.***

---

[1] BLACK P., WILIAM D., *Inside the Black Box: Raising Standards Trough Classroom Assessment*, 1998; *materiali messi a disposizione e tradotti dall'inglese dal Prof. M. Comoglio.*

[2] Cfr. CALVANI A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000, p. 12.

[3] GREENSTEIN L., *La valutazione formativa*, con prefazione di M. Comoglio, UTET, Torino 2016, p. 18-19.

[4] *Ibidem*, p. 22.

[5] BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom,* 2004, *materiali messi a disposizione e tradotti dall'inglese dal Prof. M. Comoglio.*

Ritenendo tali indicazioni di straordinaria attualità, le riprendiamo in termini essenziali prospettandole come suggestioni operative utili a connettere in modo naturale conduzione didattica e processo valutativo. In questo articolo ci occuperemo delle prime due, affidando le altre al successivo.

1. Valorizzare l'impiego di domande ben poste e ben formulate

"Essere umano è colui che sa porre domande. Non chi dà risposte, ma chi sa porre domande. Perché chi pone domande apre alla produzione di senso, apre al futuro, dà alle generazioni a venire la possibilità di intervenire, di esistere. Perché la domanda è quella che apre la questione, sollecita una risposta anche su questioni già apparentemente chiuse: si trova sempre una nuova domanda"[6].

Il valore della domanda nell'interazione didattica risulta ampiamente riconosciuto, argomentato e criticizzato dalla riflessione accademica. A scuola, le domande utilizzate dagli insegnanti possono incentrarsi sul *contenuto* ("qual è la capitale della Svezia?"; "quale evento fondamentale determinò lo scoppio del primo conflitto mondiale?") oppure sul *processo ("chi è un vero amico?", "esiste una guerra giusta?"; "cosa fa chi è bravo a risolvere problemi quando non riesce a procedere?")*[7]. Grant Wiggins, lo studioso della *valutazione autentica*, individua quattro tipi di domande da impiegare in classe e ne sintetizza le caratteristiche[8]:

- **Domande per "agganciare"** *(che cosa potrebbe accadere se decidessimo di scrivere senza punteggiatura?)*
  - sono poste ai discenti per sollecitare l'interesse verso un nuovo argomento;
  - possono suscitare curiosità, domande o dibattito;
  - spesso inquadrano il tema da affrontare attraverso l'impiego del linguaggio degli allievi;
  - sono contestuali, non si prestano ad essere riproposte.
- **Domande che inducono una risposta** *(quando si usa, in un testo, la virgola?)*
  - sono poste per avere una risposta;
  - hanno una risposta "corretta";
  - sostengono il richiamo di conoscenza pregressa e la ricerca di informazioni;
  - sono poste una volta (o fino a quando non viene data la risposta);
  - non richiedono (o richiedono un minimo) supporto.
- **Domande che "guidano"** *(Questa frase è punteggiata correttamente?)*
  - sono poste per incoraggiare e guidare l'esplorazione di un argomento;
  - puntano verso la conoscenza e l'abilità desiderata;
  - generalmente richiedono qualche spiegazione e sostegno.
- **Domande essenziali** *(la punteggiatura: un insieme di regole che impediscono o che favoriscono l'espressione delle nostre idee, dei nostri pensieri?)*
  - non hanno un'ovvia e unica risposta esatta e definitiva;
  - sono intenzionalmente costruite per provocare e sostenere nel tempo l'interesse degli studenti e spesso stimolano la discussione e il dibattito;

---

[6] OVADIA M., *Perché no? L'ebreo corrosivo*, Bompiani, Milano 1996, p. 10.

[7] Cfr. MINUTO M., RAVIZZA R., *La "didattica della domanda". Funzioni della domanda nei processi di insegnamento-apprendimento*, Convegno *La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale* - 8,9 e 10 novembre 2013, Centro Studi Erickson.

[8] WIGGINS G., *Quali sono le caratteristiche della domanda essenziale?, materiali messi a disposizione e tradotti dall'inglese dal Prof. M. Comoglio.* Cfr. inoltre: Wiggins G. e McTighe J., *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa, trad. dall'inglese a cura di M. Comoglio, LAS, Roma, 2004;* Wiggins G. e McTighe J., *Fare progettazione. La "pratica" di un processo didattico per la comprensione significativa, trad. dall'inglese a cura di M. Comoglio, LAS. Roma, 2004.*

- richiedono un'attività di pensiero di livello superiore (analisi, inferenza, valutazione, previsione); non possono ricevere un'efficace risposta semplicemente attraverso il richiamo, la memoria;
- indicano idee più ampie e trasferibili all'interno della disciplina e spesso hanno valenza interdisciplinare;
- sollevano altre importanti domande e suggeriscono molteplici ed importanti linee di ricerca e di discussione non solo con l'insegnante, ma tra compagni;
- richiedono una spiegazione, un'argomentazione, non solo una risposta;
- possono essere riproposte nel tempo, hanno cioè valenza ricorsiva: possono essere significativamente rivisitate nel tempo.

Un insegnamento che punti a favorire

→ la *partecipazione attiva* e *dialogica* degli studenti;
→ la *comprensione profonda* dei nuclei tematici affrontati;
→ la *metacognizione*, ovvero la consapevolezza del funzionamento cognitivo proprio e di quello altrui,

dovrà aprire spazi alle domande essenziali, centrate sui processi, e, soprattutto, dovrà dilatare i tempi di attesa delle risposte, più lunghi in relazione alle esigenze dei processi di pensiero attivati. In tale contesto didattico gli allievi sperimenteranno che l'apprendimento può dipendere meno dalla loro capacità di trovare la risposta corretta e più dalla loro disponibilità ad esprimere e a discutere la propria comprensione. Quanto agli insegnanti, cambiano il loro ruolo: da trasmettitori di un contenuto a guida di una esplorazione e di uno sviluppo di idee nelle quali tutti gli studenti sono coinvolti[9].

2. Fare in modo che i *feedback sostengano i progressi dell'allievo*

Esperimenti di ricerca hanno chiaramente dimostrato che, se l'apprendimento degli studenti può crescere grazie ad un *feedback* articolato, costruito sulla base di osservazioni e riflessioni elaborate in base alle evidenze rilevate, l'attribuzione di punteggi o voti numerici ha un effetto negativo, nel senso che gli allievi (spesso rinforzati da analoga reazione da parte dei loro genitori) ignorano i commenti quando sono dati anche i voti[10].

Gli insegnanti che hanno abbandonato la forma di conferimento dei voti mantenendo il solo *feedback* confermano queste conclusioni: gli studenti si impegnano in modo più produttivo nel miglioramento del loro lavoro. Un punteggio numerico o un voto, osservano Black, Wiliam e colleghi, non dice agli studenti come migliorare il loro lavoro, viene così perduta l'opportunità di migliorare il loro apprendimento.

Il miglioramento dei *feedback,* ovvero la ricerca della qualità dei commenti offerti agli allievi, richiede certo molto lavoro: la collaborazione tra docenti nella condivisione di esempi di commenti efficaci può risultare molto utile e l'esperienza porta a una maggiore fluidità nella stesura. Si tratta di tempo ben speso, da parte dei docenti, se vale a rendere il *feedback* realmente utile agli allievi, orientandoli nell'affrontare il compito successivo: "Alcuni docenti hanno cessato del tutto di assegnare punteggi o voti, altri immettono i punteggi nei propri registri, ma non li scrivono sui quaderni degli studenti, altri ancora danno un punteggio o un voto solo dopo che lo studente ha risposto alle osservazioni dell'insegnante"[11]. Una modalità di verifica dell'efficacia del *feedback*

---

[9] Cfr. BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom,* 2004, *materiali messi a disposizione e tradotti dall'inglese dal Prof. M. Comoglio.*

[10] *Ibidem*

[11] BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom,* 2004, *materiali messi a disposizione e tradotti dall'inglese dal Prof. M. Comoglio.*

consiste nel predisporre contesti di lavoro – a scuola o casa - favorevoli all'impiego dei suggerimenti dati, monitorandone l'applicazione.

Le principali idee di miglioramento dei feedback possono essere riassunte come segue:

- → compiti scritti e domande orali dovrebbero incoraggiare gli studenti a sviluppare e mostrare comprensione delle caratteristiche principali di ciò che hanno imparato;
- → osservazioni e commenti dovrebbero identificare
  - *ciò che è stato fatto bene* (punti di forza della prestazione);
  - *cosa necessita di miglioramento* (punti di debolezza);
  - *indicazioni* su come guidare tale miglioramento;
- → l'opportunità offerta agli allievi di *rispondere* alle osservazioni, di impiegarle in situazioni intenzionalmente predisposte, dovrebbe essere prevista come parte del processo globale di apprendimento[12].

Si tratta, in estrema sintesi, di far sì che il feedback inneschi pensiero, riflessione, spingendo sia l'allievo che il docente – e con loro, ci si augura, anche i genitori – ad interpretare l'apprendimento come costruzione laboriosa, in continuo sviluppo, e a considerare la sua valutazione non tanto come giudizio sommativo e competitivo, ma piuttosto come parte integrante della straordinaria esperienza dell'imparare a imparare.

[12] *Ibidem*