

Quale approccio per la ricerca sulla valutazione in classe a sostegno dell'apprendimento degli studenti? Riflessioni a partire dall'analisi di rassegne sistematiche

Which research approach to classroom assessment for learning is the most apt? Suggestions from analysis of systematic reviews

Maria Lucia Giovannini

Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of di Bologna Alma Mater Studiorum | marialucia.giovannini@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Giovannini, M.L. (2023). Which research approach to classroom assessment for learning is the most apt? Suggestions from analysis of systematic reviews. *Pedagogia oggi*, 21(1), 62-71.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-07>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-07>

ABSTRACT

The conceptualization of the device of formative assessment of classroom learning has evolved, since the 1960s, within different theoretical frameworks with impacts on empirical research approaches as well. This paper defines formative assessment as a regulatory assessment to support student learning. The purpose of this device is to foster the development of a democratic society. At the same time, the device adopted is considered the outcome of the culturally conditioned interweaving of factors related to the different actors involved within the classroom (the teacher, teaching team, and students) and beyond it (families and the educational institution and, at a more peripheral level, the Invalsi assessment device and the ministerial assessment policy influenced by European policies and international surveys). The paper analyzes the outcomes of systematic reviews to see to what extent the research designs have considered the theoretical framework proposed here.

La concettualizzazione del dispositivo di valutazione formativa degli apprendimenti in classe si è evoluta nel tempo, a partire dagli anni '60, all'interno di diversi quadri teorici con ricadute anche sugli approcci di ricerca empirica. Nel presente contributo la valutazione formativa è intesa come valutazione regolativa a sostegno degli apprendimenti degli studenti mentre il relativo dispositivo è considerato l'esito dell'intreccio, culturalmente condizionato, dei fattori legati ai diversi soggetti coinvolti dentro la classe (insegnante, team docente, studenti) e all'esterno di essa (famiglie e istituto scolastico e, a un livello più periferico, dispositivo di valutazione dell'Invalsi e politica valutativa ministeriale influenzata dalle politiche europee e indagini internazionali). Il fine di tale dispositivo è quello di favorire lo sviluppo di una società democratica. Il contributo analizza gli esiti di rassegne sistematiche di ricerca per verificare in che misura i disegni di ricerca utilizzati abbiano tenuto in considerazione il quadro teorico qui proposto.

Keywords: assessment for learning; formative assessment; classroom assessment; democratic society; critical assessment culture

Parole chiave: valutazione a sostegno degli apprendimenti; valutazione formativa; valutazione in classe; società democratica; cultura critica della valutazione

Received: April 04, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Maria Lucia Giovannini, marialucia.giovannini@unibo.it

Introduzione

In classe, la valutazione relativa agli apprendimenti (denominata spesso valutazione degli alunni/studenti) ha sempre costituito una parte essenziale delle attività che si svolgono al suo interno e i ricercatori hanno mostrato come gli insegnanti vi dedichino buona parte del loro tempo. Il suo ruolo non è mai stato marginale non solo all'interno della scuola ma anche all'esterno. Oltre alle certificazioni scolastiche, che fungono visibilmente da «elemento di congiunzione» nei confronti della società, occorre considerare la pressione valutativa esterna nei confronti delle scuole, degli insegnanti e degli studenti. La valutazione scolastica infatti non è più riconducibile solo alle pratiche valutative dei docenti, ma si è trasformata in una pratica sociale diffusa; attualmente inoltre gli apprendimenti degli studenti vengono valutati anche con prove esterne, tra cui quelle internazionali i cui risultati vengono diffusi a un largo pubblico in termini comparativi.

Per la pervasività, le funzioni e i significati ad essa attribuiti, per i risvolti sociali ad essa connessi, nonché per i vissuti personali che richiama, la valutazione costituisce indubbiamente una questione problematica e complessa.

Il presente contributo fa riferimento al sistema scolastico e della formazione professionale di base¹ – viene dunque escluso il sistema d'istruzione superiore e la formazione degli adulti – e si focalizza sull'uso, in classe, della valutazione in grado di sostenere l'apprendimento degli studenti. Non viene escluso, tuttavia, il riferimento alle valutazioni dell'apprendimento condotte a livelli del sistema scolastico diversi dalla classe, per coglierne gli eventuali legami ed effetti perversi. La scelta di affrontare tale tipo di valutazione e di analizzare i fattori contestuali che ne ostacolano la messa in atto, evidenziati dalle ricerche empiriche, trova la sua giustificazione in particolare nei seguenti tre aspetti: 1) l'importanza di mettere in atto dispositivi valutativi in grado di costituire uno strumento di sostegno e promozione reale per tutti in relazione all'idea, per me irrinunciabile, di un sistema scolastico equo e democratico, anche per le implicazioni sociali che comporta; 2) le potenzialità pedagogiche confermate dagli esiti di ricerche empiriche e il forte sostegno da parte della ricerca educativa e non solo; 3) la difficoltà, rilevata nei contesti scolastici, ad abbandonare la funzione classificatoria della valutazione a vantaggio di quella a sostegno dell'apprendimento.

Nel titolo è stata privilegiata quest'ultima espressione – *valutazione a sostegno dell'apprendimento* – corrispondente all'espressione anglofona *assessment for learning* e a quella francese *évaluation au service de l'apprentissage*, per evidenziare la terminologia oggi più frequente e un costrutto che supera l'iniziale distinzione rilevante tra valutazione formativa e sommativa. A partire dagli anni '60, la concettualizzazione del dispositivo di valutazione formativa degli apprendimenti in classe si è evoluta nel tempo all'interno di diversi quadri teorici con ricadute *anche* sugli approcci di ricerca empirica. Pertanto verrà fatto riferimento alle trasformazioni che l'hanno caratterizzata e, seppure sinteticamente, ai fattori sottostanti alle diverse articolazioni cercando di evidenziare le molteplici sfaccettature e poliedricità di tale costrutto valutativo che permangono tuttora. Dal momento che l'espressione valutazione formativa degli apprendimenti continua ad essere utilizzata anche dai ricercatori, alcuni dei quali la usano in modo interscambiabile con l'espressione a sostegno dell'apprendimento o valutazione *per* l'apprendimento, nella presente ricerca anch'essa è stata usata come parola chiave nella consultazione delle banche dati al fine di individuare le rassegne sistematiche di ricerche empiriche da sottoporre ad analisi.

In linea con precedenti miei lavori e in continuità con una precisa scelta metodologica effettuata da Gattullo (per es. 1985), con cui ho condiviso due decenni di attività di ricerca e didattica², viene qui fatto riferimento a rassegne sistematiche di ricerche empiriche. Esse infatti possono costituire uno strumento valido per contenere la numerosità dei contributi e anche la frammentazione che rischia di caratterizzare la ricerca; possono consentire, inoltre, di «supportare l'identificazione del “nuovo” che dovrebbe caratterizzare la ricerca scientifica» (Giovannini, 2014, p. 16).

Le rassegne sistematiche prese in considerazione vertono sui fattori interni ed esterni connessi all'implementazione/applicazione in classe del dispositivo della valutazione formativa o della valutazione a sostegno dell'apprendimento; ne verrà pertanto rappresentato il quadro teorico assunto e verranno

1 Anche se nel testo utilizzeremo il termine scuola e sistema scolastico, intendiamo comprendere anche i Centri di Formazione e il sistema della formazione professionale di base.

2 Ne sono testimonianza, per esempio, il volume Gattullo, Giovannini (1989) e il contributo Giovannini (1981).

evidenziati i principali fattori che ne influenzano l'applicazione in classe, mettendone in luce il tipo di legami.

Tale descrizione è preceduta dall'esplicitazione del quadro teorico utilizzato per le riflessioni sull'analisi delle rassegne selezionate. Si tratta di un approccio sistemico e articolato sul livello micro, meso e macro, delineato nelle ricerche che ho condotto sulla valutazione in differenti livelli del sistema scolastico. Pur essendo infatti focalizzata su una dimensione valutativa posta in «primo piano», ho sempre cercato di non disancorare lo specifico oggetto della ricerca dal quadro teorico e concettuale utilizzato. La ragione di tale scelta va ricondotta all'importanza di non limitarsi a identificare la dimensione della valutazione degli apprendimenti soltanto in quella tecnica e/o metodologica: essa richiama, a livello più generale, il quadro dei valori educativi sottesi e una determinata visione della scuola e della società: nel mio caso una scuola pubblica equa e una società democratica.

Conclude il contributo una serie di considerazioni espresse anche come interrogativi che mirano ad allargare il dibattito sul tema affrontato. Sono sollecitate dalle rassegne sistematiche presentate e concernono in particolare lo sviluppo della ricerca empirica sul dispositivo valutativo analizzato senza la pretesa di essere concetti o affermazioni controllati tramite un rigoroso processo di ricerca.

1. Cenni all'evoluzione della valutazione «formativa»

Il concetto di «valutazione formativa» è stato introdotto nel 1967 da Scriven in relazione alla valutazione di curricoli innovativi e di progetti di insegnamento (guide, materiali ecc.), differenziandolo da quello di valutazione sommativa. La *formative evaluation* è messa in atto durante lo svolgimento di programmi e progetti in un'ottica di presa di decisioni migliorative, mentre la *sommative evaluation* fornisce un bilancio al loro termine allo scopo di evidenziare i risultati raggiunti. Si tratta di due diverse funzioni tra loro complementari³. Pochi anni più tardi, tale distinzione è stata trasposta alla valutazione dell'apprendimento da Bloom, Hastings e Madaus (1971) nel quadro della strategia del *Mastery learning*. In essa la valutazione formativa, denominata *formative evaluation of student learning* (piuttosto che *formative assessment*), fornisce feed-back e correttivi al termine delle unità strutturate del processo di insegnamento/apprendimento, consentendo di differenziare e individualizzare gli itinerari didattici nel caso in cui non risulti raggiunto il livello di padronanza perseguito o in cui debbano essere consolidati i prerequisiti necessari. Svolge pertanto un ruolo preponderante e viene associata alla valutazione diagnostica e non solo a quella sommativa.

Unitamente alla diffusione in Italia di lì a qualche anno di tale strategia di individualizzazione dell'insegnamento, realizzata attraverso l'attivazione di proposte compensative, l'espressione valutazione formativa è entrata nel lessico pedagogico italiano soprattutto grazie a una pubblicazione di Vertecchi (1976).

In seguito sono aumentate le espressioni in quanto al termine valutazione sono stati via via associati diversi aggettivi (es. formatrice, dinamica, regolativa, autentica, trasformativa), ma l'espressione valutazione formativa è rimasta in uso accanto a quella di valutazione sommativa. Sono però subentrate modificazioni nelle loro definizioni, negli usi e nel rapporto tra le due funzioni; la distinzione tra l'una e l'altra è stata aggiornata modificando la terminologia e ampliando il concetto di valutazione formativa rendendolo più dinamico.

In ambito francofono, in relazione al cosiddetto *mastery learning ampliato* (Allal *et alii*, 1979), il concetto di valutazione formativa di Bloom viene delineato in una prospettiva che integra tale valutazione all'interno dell'attività didattica piuttosto che considerarla un evento che ha luogo dopo la sua realizzazione. Essa viene definita un sostegno che aiuta gli studenti ad apprendere, contribuendo alla regolazione continua dei loro apprendimenti e assiste lo sviluppo dell'autoregolazione; gli studenti sono sollecitati attivamente tramite procedure di autovalutazione, valutazione tra pari e tra insegnante e studente. Lo sviluppo degli approcci teorici alla valutazione formativa nella letteratura francofona sono riconducibili agli sviluppi delle prospettive cognitiviste e costruttiviste, alle teorie socio-culturali, a quelle dell'apprendimento situato; pertanto le modalità di messa in atto sono diversificate (CERI, 2005; Allal, Mottier Lopez, 2005; Laveault, Allal, 2016; Allal, 2020).

³ Per un approfondimento dell'evoluzione del concetto di valutazione formativa mi permetto di rinviare a Giovannini e Boni (2010).

Uno sviluppo e un ampliamento del concetto rispetto a quello iniziale di Bloom emergono pure nella letteratura in lingua inglese, anche se per quasi venti anni il concetto è rimasto in qualche modo «dormiente», probabilmente perché la valutazione dei curricoli, in particolare innovativi, ha costituito la preoccupazione dominante a livello accademico e politico. Una svolta importante si ha nel 1988, nel Regno Unito, con il *Task Group on Assessment and Testing*, presieduto da Paul Black, e pure coi lavori dell'*Assessment Reform Group* (Daugherty, 2007), nonché a seguito dell'importanza attribuita alle ricerche sull'impatto delle pratiche valutative sull'apprendimento degli studenti quali quelle del neozelandese Crooks (1988). Anziché sul concetto di regolazione, nella letteratura anglofona e in particolare nella rinomata pubblicazione *Inside the black box* di Black e Wiliam del 1998, viene data maggiore enfasi al concetto di feed-back come sottolineato da Perrenoud (1998). Vent'anni dopo, però, gli stessi Black e Wiliam (2018) hanno ulteriormente sviluppato la concettualizzazione considerando anche il contesto culturale, sociale e politico in cui la scuola e il curricolo sono inseriti.

Nella pubblicazione del 1999 dell'*Assessment Reform Group*, anziché l'espressione valutazione formativa viene utilizzata quella di valutazione *per* l'apprendimento al fine di evidenziare l'importante funzione di sostegno all'apprendimento. Essa viene così distinta da quella di valutazione *dell'* apprendimento e di valutazione *come* apprendimento (Earl, 2003). L'espressione valutazione formativa ha però continuato ad essere utilizzata. Spesso, ma non sempre, viene concepita come valutazione che deve sostenere il processo di apprendimento, ma non mancano casi in cui riflette il concetto di una valutazione da utilizzare sì con frequenza per progettare specifici interventi didattici, ma spesso in un'ottica non finalizzata a sostenere e migliorare l'apprendimento degli studenti. Il dibattito e le pratiche sono comunque ancor più articolate anche in relazione alle diverse teorie dell'apprendimento, come si è già detto in riferimento al contesto francofono. Anche il concetto di valutazione *per* l'apprendimento viene utilizzato secondo approcci diversi (per es. Stiggins, R.J., 2005; Stiggins, Chappuis, 2006; Klenowski, 2009; Bennet, 2011; Van der Kleij *et alii*, 2015) e diversi sono i fattori contestuali che vengono ritenuti influenti sulle pratiche valutative in classe, come ben emerge nelle ricerche sistematiche più avanti prese in considerazione.

Per sintetizzare, occorre tener conto del fatto che non solo l'espressione valutazione formativa ma anche quella di valutazione *per* l'apprendimento hanno finito per rispecchiare posizioni differenziate. La stessa valutazione sommativa viene fatta rientrare, seppure a certe condizioni, nella valutazione che intende sostenere l'apprendimento in quanto questa costituisce un processo continuo.

Nel dibattito dei ricercatori non sono mancate la distinzione tra utilizzo nominale ed effettivo della valutazione formativa e la denuncia del rischio di un'adesione puramente formale e superficiale ad essa (o alla valutazione *per* l'apprendimento), di una messa in atto senza un coinvolgimento effettivo dell'insegnante e dello studente e senza una focalizzazione prioritaria sull'apprendimento degli studenti. Come pure non sono mancate le critiche nei confronti della concettualizzazione e degli esiti di ricerche e rassegne sull'efficacia di tale dispositivo valutativo (per es. Bennett, 2011; Dunn, Mulvenon, 2009).

Il problema che continua a essere evidenziato in questi anni dai ricercatori è relativo alle difficoltà di estendere pratiche valutative che sostengano l'apprendimento degli studenti e contribuiscano al suo miglioramento. È questo il problema da cui ha preso le mosse il presente lavoro.

2. Un quadro teorico e concettuale articolato e sistemico

Nell'introduzione si è anticipato qualche riferimento al quadro teorico, elaborato nel corso delle mie ricerche, scelto come criterio per analizzare le relazioni tra i fattori di contesto evidenziati nelle rassegne considerate, delineandolo come sistemico, articolato sui tre livelli micro, meso, macro e storicamente/culturalmente condizionato.

Dato l'oggetto valutativo di questo contributo relativo alle pratiche valutative in classe vanno considerati non soltanto le interrelazioni che l'insegnante intrattiene con altri attori quali studenti, colleghi, famiglie o la disponibilità di altri elementi quali per esempio le risorse, ma anche quelle con altri attori ed elementi; inoltre, l'insegnante stesso, con le sue conoscenze, abilità, convinzioni e concezioni, va preso in considerazione. Il dispositivo della valutazione a sostegno dell'apprendimento va infatti considerato in relazione all'intreccio dei fattori legati ai diversi soggetti ed elementi coinvolti *dentro* la classe (per es. insegnante, team docente, studenti, risorse) e all'*esterno* con un'influenza su di essa (per es. famiglie e istituto scolastico).

e, a un livello più periferico, dispositivo di valutazione dell'Invalsi e politica valutativa ministeriale influenzata dalle scelte politiche e indagini internazionali). Qui si è fatto solo riferimento a esemplificazioni relative alla componente valutativa, ma è importante coglierne i valori sottesi di equità e di democrazia, cui va aggiunta la non neutralità delle scelte valoriali e dei dispositivi valutativi. Basti pensare al termine merito che è stato inserito dall'attuale governo nella denominazione del Ministero relativo all'istruzione, nella quale non compare più rispetto al passato l'aggettivo «pubblica».

La componente politica non può quindi essere esclusa neppure dal dibattito sulla valutazione formativa a sostegno dell'apprendimento: essa dovrebbe superare quella che ho chiamato *retorica della valutazione* (Giovannini, 2012, p. 209) funzionale a processi di semplificazione e alle «ricette» di tipo neoliberista in opposizione allo sviluppo di una cultura critica della valutazione. Richiamo qui il significato dell'aggettivo presente in quest'ultima espressione (ivi, p. 210):

la capacità «critica» di un soggetto sta a indicare la sua capacità, in primo luogo, di portare a consapevolezza e di analizzare la complessità e pluridimensionalità di un determinato fenomeno; in secondo luogo, di scegliere una tra le diverse opzioni possibili sulla base di un rigoroso processo argomentato.

Purtroppo non mi è possibile dare qui spazio a una rigorosa argomentazione; credo tuttavia che la presentazione di molteplici quadri teorici presentati nel paragrafo seguente costituisca uno strumento che può favorire il dibattito e la riflessione critica e contribuire alla consapevolezza della semplificazione operata a volte nella scelta dell'approccio di ricerca empirica in relazione alla complessità e alla multidimensionalità del fenomeno studiato.

Molto schematicamente i fattori del quadro teorico sono i seguenti:

- livello micro (classe): insegnante/i, studente/i, loro valori e convinzioni⁴, conoscenze e abilità; risorse e supporti;
- livello meso (scuola): dirigenza (leadership), supporti⁵, rapporti con famiglie e il territorio, scelte curriculari, valutazioni esterne, accountability; norme ministeriali;
- livello macro: politica scolastica, indicazioni europee e valutazioni internazionali, rappresentazione sociale dell'insegnante e della scuola, contesto culturale/sociale e politico generale, orientamenti metodologici della ricerca educativa di tipo empirico-sperimentale e risultati della ricerca valutativa.

Qui mi sono limitata a una elencazione, ma tali fattori vanno visti in relazione tra loro, così pure i livelli, da considerarsi connessi in modo interattivo.

Preciso inoltre che la prospettiva educativa che condivido comporta un uso critico della “ragione” e un impegno etico tali da poter assicurare a tutti gli studenti, tramite percorsi intenzionalmente formativi irrinunciabili ed equi, un uguale diritto alla crescita culturale e personale, valorizzando anche, nel contempo, le differenze individuali (Giovannini, 1995). Pertanto, anziché rappresentarci il sistema di istruzione come entità “economica” che “eroga servizi” a favore di utenti-clienti, seguendo Dewey lo pensiamo invece come occasione privilegiata per mettere in pratica e fare propri i valori pedagogici democratici.

3. Dalle rassegne sistematiche: fattori che incidono sulla valutazione «formativa» in classe

Al fine di verificare in che misura il quadro teorico e concettuale sopra delineato trovi spazio all'interno della ricerca empirica internazionale sui temi della “valutazione formativa”, è stata effettuata una ricognizione della letteratura per individuare le rassegne sistematiche pubblicate negli ultimi venti anni (2003-2023). Sono state consultate quattro banche dati (Scopus, Education Source, ProQuest e Scholar) ricercando laddove possibile nell'abstract, o altrimenti anche nel testo del contributo, le seguenti parole

4 In relazione alle convinzioni di insegnanti e studenti ci permettiamo di fare riferimento rispettivamente a Giovannini (2017) e a Giovannini e Boni (2010).

5 In relazione all'applicazione dell'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 nella scuola primaria sono stati eliminati i voti in decimi; a proposito di iniziative di supporto alle scuole e di difficoltà incontrate, si veda a titolo esemplificativo Corsini e Gueli (2022).

chiave in combinazione tra loro: “assessment practice*” OR “formative assessment” OR “assessment for learning” OR “classroom assessment”; review OR meta-analysis OR synthesis; factor* OR prerequisite*; influenc* OR affect* OR facilitat* OR support*. Abbiamo utilizzato come criteri di inclusione dei contributi individuati la lingua in cui era stata pubblicata la rassegna (inglese), il contesto in cui si sono svolte le ricerche (la scuola) e l’aver posto come oggetto di indagine i fattori che influivano sulla “valutazione formativa”.

Le rassegne sono state selezionate in base alla lettura degli abstract. Le rassegne individuate sono state cinque (Tierney, 2006; Fulmer, Lee, Tan, 2015; Heitink *et alii*, 2016; Schildkamp *et alii*, 2020; Yan *et alii*, 2021). All’interno di queste sono state individuate le cornici concettuali utilizzate per effettuare l’analisi delle ricerche (Tierney, 2006; Fulmer, Lee, Tan, 2015), oppure quelle elaborate come esito dell’analisi delle ricerche inserite nella rassegna (Heitink *et alii*, 2016; Schildkamp *et alii*, 2020; Yan *et alii*, 2021).

Nella rassegna di Tierney (2006) vengono individuate due macro aree di elementi che influiscono sulle pratiche di valutazione in classe, tutti ritrovati all’interno del campione di 24 ricerche incluse nella rassegna. La prima macro area riguarda le fonti generatrici di conoscenza (la ricerca valutativa, le valutazioni su larga scala e la ricerca educativa). La seconda, invece, le fonti mediatrici (le politiche educative, lo sviluppo professionale e le convinzioni degli insegnanti). La ricerca azione compare in entrambe le macro aree (Fig. 1).

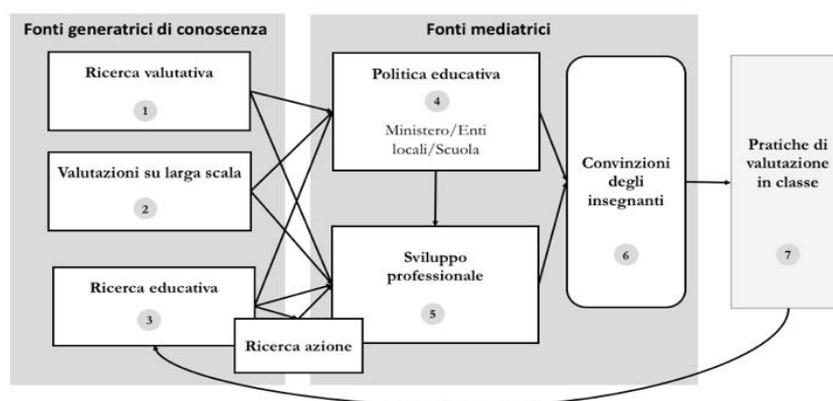


Fig. 1: Modello dei flussi di influenza tra le fonti di informazione e le pratiche di valutazione in classe (Tierney, 2006, p. 241)

In Fulmer, Lee, Tan (2015) viene ipotizzata la presenza di una cornice dei fattori che influenzano la pratica valutativa degli insegnanti – verificata dall’analisi delle ricerche inserite nella rassegna – suddivisa tra fattori contestuali a livello micro (valori, concezioni e conoscenze) e fattori contestuali a livello meso (fattori esterni alla classe, ma che hanno un’influenza immediata su di essa, ad es., i fattori legati alla scuola stessa o alla comunità di riferimento) e macro (ampie influenze nazionali e culturali). Emerge tuttavia, come l’attenzione al livello meso sia ancora relativamente non frequente all’interno della letteratura (Fig. 2).

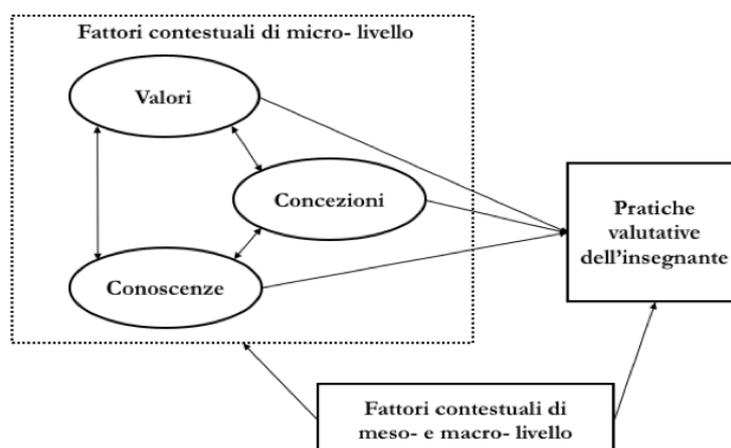


Fig. 2: Modello concettuale che connette i fattori contestuali con le pratiche valutative dell’insegnante

(Fulmer, Lee, Tan, 2015, p. 477).

La cornice concettuale proposta da Heitink *et alii* (2016) – emersa al termine dell’analisi delle 25 ricerche incluse nella rassegna – individua quattro macro aree di prerequisiti ritenuti fondamentali per la messa in pratica in classe della valutazione per l’apprendimento: il contesto (leadership e cultura; supporto e sviluppo professionale); l’insegnante (conoscenze e abilità; atteggiamenti e concezioni); lo studente (conoscenze e abilità; atteggiamenti e convinzioni); la valutazione (allineamento e integrazione alla pratica didattica; contenuti e modalità di presentazione) (Fig. 3). Gli autori mettono in evidenza, tuttavia, che solo uno studio tra quelli inseriti nella rassegna ha fatto riferimento a un fattore politico esterno alla scuola (la pressione del sistema di valutazione sul lavoro degli insegnanti).

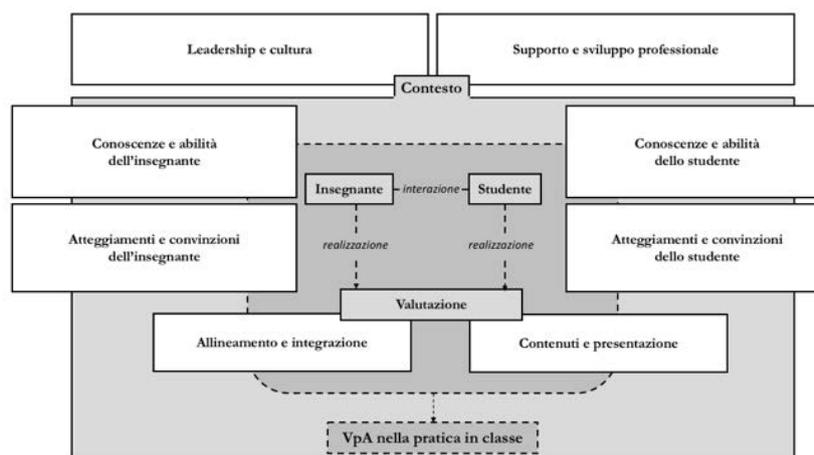


Fig. 3: Modello concettuale per l’implementazione della valutazione per l’apprendimento (VpA) (Heitink *et alii*, 2016, p. 59).

Nella rassegna di Schildkamp *et alii* (2020), dall’analisi delle 54 ricerche selezionate è emersa una cornice concettuale dei prerequisiti posseduti dagli insegnanti capaci di influenzare il loro uso della valutazione formativa nelle due forme prese in esame: il *data-based decision making* e l’*assessment for learning* (Fig. 4). Gli autori li hanno raggruppati in tre aree: le conoscenze e abilità; i fattori psicologici; i fattori sociali. Va segnalato, a proposito di questa cornice concettuale, che per quanto riguarda la forma di valutazione formativa del *data-based decision making* non sono state individuate ricerche che mettessero in evidenza la rilevanza dei feedback e della facilitazione delle discussioni in classe. Inoltre tra i fattori di tipo macro compare solo un riferimento generico alla “pressione sociale” nell’ambito dei fattori psicologici.

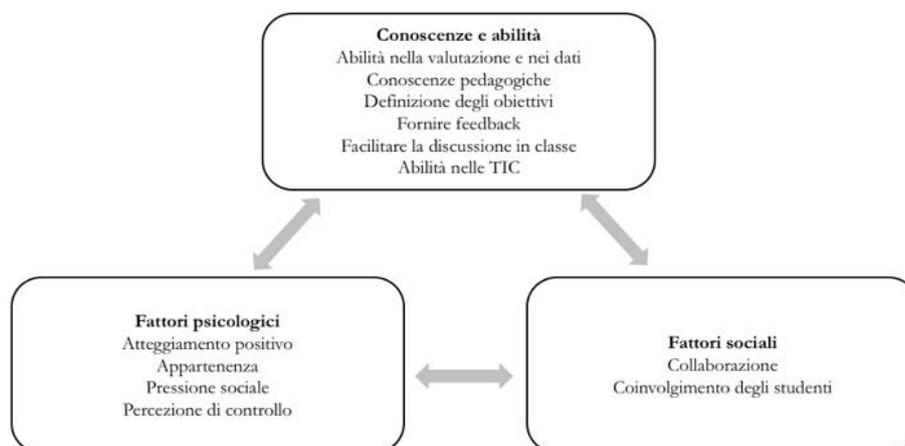


Fig. 4: Prerequisiti critici degli insegnanti per potenziare la valutazione formativa nella pratica in classe (Schildkamp *et alii*, 2020, p. 11 - con adattamenti)

Yan *et alii* (2021) hanno classificato in due categorie i fattori che – così come emersi dall’analisi delle 52 ricerche inserite nella rassegna – influenzano, in modo integrato tra di loro, le intenzioni di attuare o l’attuazione effettiva della valutazione formativa da parte degli insegnanti: i “fattori personali” e “fattori contestuali” (Fig. 5). Tra i principali fattori personali che influenzano l’intenzione degli insegnanti di condurre la valutazione formativa vi sono l’atteggiamento strumentale, l’autoefficacia, l’istruzione e la formazione. Tra i principali fattori contestuali vi sono il supporto scolastico interno, le politiche esterne, l’ambiente scolastico e le norme culturali. Per quanto riguarda invece l’implementazione, i fattori personali più comuni sono l’istruzione e la formazione, l’atteggiamento strumentale e la convinzione sull’insegnamento. I fattori contestuali più frequentemente riportati sono l’ambiente scolastico, il supporto scolastico interno e la condizione lavorativa. In questo caso, nella cornice concettuale è presente il fattore macro delle politiche esterne alla scuola.

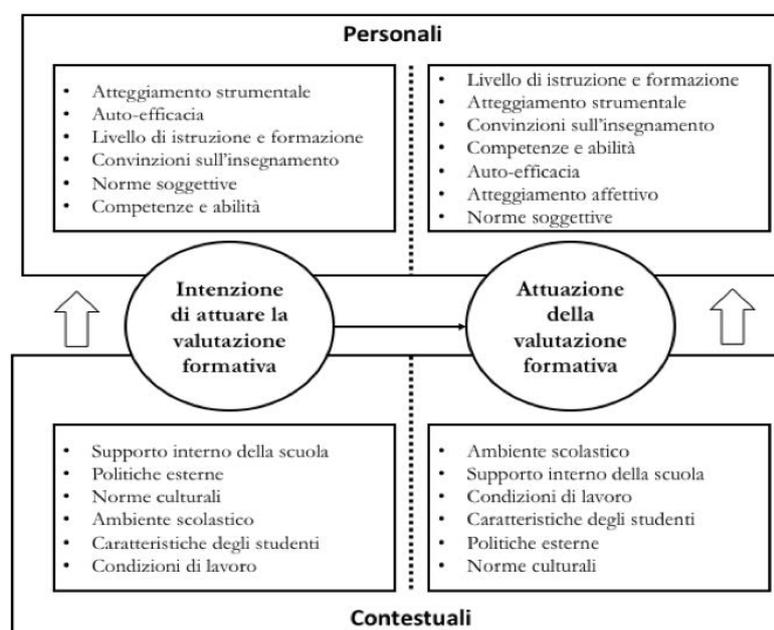


Fig. 5: Un'integrazione dei fattori che influenzano la valutazione formative (Yan *et alii*, 2021, p. 250)⁶

4. Considerazioni per la ricerca educativa: oltre il riduzionismo

L'analisi delle rassegne mi inducono purtroppo a riproporre quanto da me affermato in apertura di una pubblicazione di poco meno di trent'anni fa (Giovannini, 1994, p. 7):

La scuola, quale istituzione intenzionalmente formativa e al contempo ambito sociale «naturale» per le giovani generazioni, si propone come campo d'azione di molteplici variabili che ne fanno una realtà complessa e problematica almeno quanto il contesto sociale che la esprime. Molteplici sono i compiti formativi che continuano a esserle assegnati e le spinte al rinnovamento alle quali essa dovrebbe far fronte. Contemporaneamente, con incomprensibile incoerenza, non le vengono attribuite l'importanza sociale e le risorse necessarie.

A fronte di un aumento della complessità sociale, è progressivamente diminuita l'importanza sociale degli insegnanti e della scuola né vi sono previsioni che l'andamento migliori. Al di là di questa pessimistica considerazione generale, a proposito del concetto di complessità sono indotta a «rileggere», in riferimento a un quadro sistemico, le potenzialità euristiche del concetto di «transazione» deweyano così come suggerito da Visalberghi (1958).

⁶ I fattori sono ordinati in base alla loro rilevanza nell'influenzare rispettivamente l'intenzione e l'attuazione.

Quanto alla gestione della complessità, sono sollecitata da una considerazione metodologica a evidenziare l'utilità di approcci di ricerca multipli e integrati (misti) per riuscire a cogliere la multidimensionalità di una realtà complessa. In relazione al rapporto tra dimensione teorica e dimensione pratico-operativa all'interno dell'impianto di ricerca, potrebbe essere utile superare la frammentazione crescente dell'oggetto sottoposto a ricerca esplicitando la sua «collocazione» all'interno di un quadro teorico e concettuale: si contribuirebbe così a facilitare una visione «critica» e, nel contempo, il confronto tra ricerche.

In relazione alla molteplicità dei livelli e alla multidimensionalità dei fattori, si rivela necessario non sottacere le competenze metodologiche per esplorare le molteplici dimensioni e le loro relazioni. Un aspetto, questo, che può comportare per i ricercatori dell'ambito educativo una formazione metodologica articolata e approfondita, oppure la partecipazione a gruppi di ricerca con competenze differenziate ma complementari.

A proposito dell'uso dei risultati delle ricerche, ci sembra che in questo caso specifico si possa intraprendere un percorso di analisi «critica» dei risultati delineati negli schemi riportati, allo scopo di sollecitare un dibattito sul loro contenuto ed evidenziare gli effetti perversi della semplificazione delle pratiche in classe e dei processi scolastici innovativi, sollecitata purtroppo anche dalla politica ministeriale. Di qui l'esigenza di trovare, da parte dei ricercatori, anche delle modalità di comunicazione dei risultati delle ricerche educative che trovino maggior ascolto da parte di differenti interlocutori. Si potrebbe così contribuire a dare maggior voce anche agli operatori del mondo della scuola, dando spazio a dibattiti e confronti, ma anche a momenti di condivisione etnografica all'interno delle scuole per la realizzazione di «studi di caso multipli».

Alle sintetiche e parziali considerazioni qui esposte, il cui principale scopo è quello di sollecitare una cultura critica della valutazione, aggiungo alcuni interrogativi relativi alla ricerca educativa che non sembrano essere compresi dalle convinzioni dei decisori politici. Quante risorse sono rese disponibili ai ricercatori che realizzano ricerche empiriche e sperimentali? Quanto tempo essi hanno a disposizione per realizzare studi longitudinali dal momento che viene loro chiesto, secondo un'ottica di mercato, di pubblicare molto e in poco tempo? Come fare per poter continuamente incrementare le proprie competenze sul piano metodologico? Si tratta di interrogativi avanzati altre volte ma che come risposta hanno avuto, nei fatti, la riproposizione sempre più marcata, anche a livello universitario, di logiche di eccessiva competitività e di classifiche. A proposito del rapporto tra il «sistema» di ricerca e il sistema politico economico, sono sollecitata a chiedermi a partire da quali presupposti i ricercatori impostino la propria relazione con il sistema politico-istituzionale. È innegabile che in molte situazioni esista un «conflitto» culturale tra decisori politici e ricercatori, anche se in forme latenti o silenti. Coerentemente con quanto espresso in questo stesso contributo, la ricerca educativa e quella empirica in particolare dovrebbero avere come approdo una visione «critica» della relazione tra ricerca e politica allo scopo di «promuovere una tensione «trasformativa» della realtà – elemento essenziale della ricerca – con una specifica «intenzionalità» verso i valori democratici partecipativi, l'equità e la giustizia» (Giovannini, 2014, p. 23). Si tratta pertanto di rafforzare quella tensione utopica della ricerca pedagogica che nella nostra cultura sembra essersi in parte affievolita.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. *et alii* (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang.
- 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.
- Allal L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4): 332-349.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: ARG.
- Bennett E. (2011). Formative assessment: a critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5-25.
- Bloom B. *et alii* (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Black P., Wiliam D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*,

- 80(2): 139-148.
- Black P., Wiliam D. (2018). Classroom assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6): 551-575.
- Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative assessment. Improving learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Corsini C., Gueli C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26: 163-178.
- Crooks T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4): 438-481.
- Daugherty R. (2007). Mediating academic research: the Assessment Reform Group experience. *Research Papers in Education*, 22(2): 139-153.
- Dunn K.D., Mulvenon S.W. (2009). The limited scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7): 1-11.
- Earl L.M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- *Fulmer G.W., Lee I.C.H., Tan K.H.K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: an integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4): 475-494.
- Gattullo M. (1985). La risposta alla domanda educativa in Italia. *Scuola e Città*, 36(5-6): 214-222.
- Gattullo M., Giovannini M.L. (1989). *Misurare e valutare gli apprendimenti nella scuola media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini M.L. (1981). L'insegnamento: concezione educativa e pratica didattica. In M. Gattullo *et al.*, *Dal santotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento* (pp. 129-174). Bologna: il Mulino.
- Giovannini M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini M.L. (1995). *La valutazione. Ovvero oltre il giudizio sull'alunno*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini M.L., Boni M. (2010). Verso una valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1: 161-178.
- Giovannini M.L. (2012). Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6): 207-217.
- Giovannini M.L. (2014). Saggezza educativa e identità problematiche: suggestioni da rassegne di indagini empiriche sugli insegnanti. In L. Balduzzi *et alii.* (eds.), *La professionalità dell'insegnante* (pp. 15-28). Roma: Aracne.
- Giovannini, M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler *et alii* (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 45-67). Lecce: Pensa MultiMedia.
- *Heitink M.C., Van der Kleij F.M., Veldkamp B.P., Schildkamp K., Kippers W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17: 50-62.
- Klenowski V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 16: 263-268.
- Laveault D., Allal L. (eds.) (2016). *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1): 85-102.
- *Schildkamp K., Van der Kleij F.M., Heitink M.C., Kippers W.B., Veldkamp B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602.
- Stiggins R.J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4): 324-328.
- Stiggins R.J., Chappuis J. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal Staff Development*, 27(1): 10-15.
- *Tierney R. D. (2006). Changing practices: influences on classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(3): 239-264.
- Van der Kleij F.M., Vermeulen J.C.A., Skildcamp K., Eggen T.J.H.M. (2015). Integrating data-based decision making. Assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3): 324-343.
- Vertecchi B. (1978). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Visalberghi A. (1958). Il concetto di «transazione». In F. Rossi Landi (ed.), *Il pensiero americano contemporaneo*, vol. 1 (pp. 271-313). Milano: Edizioni di Comunità.
- *Yan Z., Li Z., Panadero E., Yang L., Lao H. (2021). A systematic review on factors influencing teacher's intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3):