



Formative assessment, mediazione didattica e regolazione dell'apprendimento

Formative assessment, educational mediation and regulation of learning

Serafina Pastore
Università degli Studi Aldo Moro, Bari
serafina.pastore@uniba.it

ABSTRACT

Based on the framework of new assessment (Boyle & Charles, 2010; Shepard, 2009; Black & Wiliam, 2009) and assessment for learning movements (Earl, 2003; ARG, 2002), this paper is aimed reflect on how make formative assessment happen in the classroom context.

Starting from the recognition of classroom assessment importance, actions and strategies for formative assessment are presented as modalities of didactic mediation and learning regulation. The theoretical reflection is underpinned by empirical evidence collected during a case study on good practices of formative assessment realized at Lab School of UCLA in 2011-2012. Using non-participant observations and videos the authors try to identify didactics actions for formative assessment.

Sullo sfondo degli studi originatisi nell'alveo del movimento internazionale del new assessment (Boyle & Charles, 2010; Shepard, 2009; Black & Wiliam, 2009) e dell'assessment for learning (Earl, 2003; ARG, 2002), il presente contributo prova a riflettere sulle modalità in cui può declinarsi, all'interno del contesto classe, un processo valutativo che sia di sostegno all'apprendimento. A partire dal riconoscimento dell'importanza del classroom assessment si identificano così gli elementi (azioni e strategie) che possono contribuire a porre questa valutazione quale modalità di mediazione didattica e regolazione dell'apprendimento. La riflessione teorica è puntellata da alcune evidenze empiriche ricavate da uno studio di caso sulle buone pratiche di formative assesment condotto, tra il 2011 e il 2012, presso la scuola laboratorio del campus di UCLA. Attraverso l'osservazione non partecipante e la videoregistrazione di due insegnanti sono state analizzate e individuate, rispetto alla letteratura di settore, le azioni didattiche che scandiscono il formative assessment.

KEYWORDS

Formative assessment, educational mediation, regulation of learning.
Formative assessment, mediazione didattica, regolazione dell'apprendimento.

Introduzione

In ambito scolastico (e soprattutto in riferimento al primo e secondo ciclo formativo) il tema della valutazione vive una stagione di rinnovato fermento. A fronte dei numerosi cambiamenti e delle innovazioni che attraversano i sistemi educativi (Domenici & Frabboni, 2007), se, per un verso, si è progressivamente definito il tentativo di ripensare le tradizionali modalità valutative sulla scorta della crescente domanda sociale e politico-economica di *accountability* (OECD, 2012; Vidoni & Paletta, 2006), per l'altro, è venuta a configurarsi una nuova cultura valutativa, ancora *in fieri*, in grado di sostenere e affiancare il processo di insegnamento-apprendimento. È in particolare la valutazione agita in classe a raccogliere le maggiori attenzioni. Nello specifico, la diffusione dell'approccio socio-costruttivista all'apprendimento ha contribuito a diffondere la considerazione che la valutazione costituisca un elemento chiave per l'insegnamento-apprendimento, processo di conoscenza dell'alunno e per l'alunno oltre che momento costruttivo di rimodulazione dell'azione didattica. Si palesano così l'esigenza e l'opportunità di affiancare alle tradizionali forme di valutazione dell'apprendimento, che, in una logica di controllo, sono comunque indispensabili e necessarie, una valutazione finalizzata a sostenere il processo di apprendimento. Alla funzione di controllo e misurazione dei fenomeni oggetto di analisi si affianca l'idea di una valutazione proiettata alla trasformazione e al miglioramento. La prospettiva socio-costruttivista all'apprendimento, inducendo un ripensamento del processo di istruzione ha progressivamente, e inesorabilmente, portato a rivedere:

1. la natura della valutazione attraverso una diversa caratterizzazione del ruolo di chi apprende (attivo e corresponsabile tanto nell'insegnamento-apprendimento, quanto nella valutazione);
2. la valenza del *feedback*;
3. l'azione di sostegno degli insegnanti per identificare e colmare i gap tra i risultati ottenuti e gli obiettivi di apprendimento fissati.

Proprio l'impostazione socio-costruttivista del processo di insegnamento-apprendimento e la conseguente strutturazione dell'architettura didattica definiscono una valutazione concepita e agita in favore dell'acquisizione di tutte quelle informazioni necessarie per adeguare flessibilmente la proposta didattica e educativa alle eterogenee caratteristiche di chi apprende.

I filoni dell'*outcome-based education* e dell'*evidence-based research* (Adam, 2004; Andrich, 2002) hanno contribuito a definire la valutazione come processo di decisione, raccolta ed elaborazione di giudizi e interpretazioni su evidenze collegate al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli studenti e finalizzati a determinare il senso, il significato e il valore dell'apprendimento e della conoscenza (Harlen, 2007; Delandshere, 2001). Ma sono soprattutto le indagini originatisi a margine tanto delle rilevazioni internazionali (OCSE-PISA; IEA TIMMS, PIRLS) quanto di importanti *policies* implementate in campo educativo (si pensi all'impatto di *No Child Left Behind* negli Stati Uniti, o all'azione dell'*Assessment Reform Group* in Gran Bretagna) ad aver galvanizzato la necessità di rivedere le classiche modalità valutative dell'apprendimento attraverso l'individuazione di interventi, dispositivi, strategie e tecniche confluite nel sintagma di *formative assessment*, termine ombrello per indicare «a myriad of educational interventions to improve student achievement» (Dunn & Mulvenon, 2009, p. 1). Precisiamo, a questo punto, che per dar conto della caratterizzazione e delle differenze concettuali che con la traduzione italiana non verrebbero a cogliersi pie-

namente, preferiremo l'utilizzo del termine *assessment* (e quindi *formative assessment*) per indicare le pratiche valutative agite nel contesto classe durante il processo di insegnamento-apprendimento, piuttosto che quello di valutazione (e quindi valutazione formativa) più di pertinenza del sistema scolastico globalmente inteso.

1. Cosa è il *formative assessment*?

Per *formative assessment* si intende l'insieme di tutte quelle attività che insegnanti e studenti realizzano al fine di raccogliere informazioni da poter utilizzare per modificare l'insegnamento e promuovere un migliore apprendimento (Heritage, 2010; 2008). Su questo aspetto, anche se con leggere sfumature, a livello internazionale, esiste un consenso pressoché unanime. A differenza del *summative assessment* che rimanda alla documentazione e al giudizio su una fase dell'apprendimento (Shavelson, 2006; Shepard, 2005; Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001), il *formative assessment* consente, rispetto a quanto avviene giorno per giorno e istante per istante all'interno della classe, di rispondere ai seguenti tre quesiti fondamentali:

1. qual è la meta da raggiungere in questo percorso di apprendimento?
2. dove mi trovo adesso?
3. quali strategie possono aiutarmi a concludere questo percorso?

Così, se si ricorre al *summative assessment* al termine di un'unità didattica o di uno specifico segmento didattico per misurare/controllare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, si ha *formative assessment*, invece, quando gli insegnanti, sulla base delle informazioni raccolte, modificano la loro pratica didattica e, di rimando, le azioni a sostegno dell'apprendimento. H. Torrance e J. Pryor (2001) per distinguere tra modalità *formative* e *summative* dell'*assessment* evidenziano la loro differente prospettiva temporale. Il *summative assessment* va dal passato al presente e indica al docente, allo stato attuale, cosa è stato appreso dallo studente. Il *formative assessment*, essendo di supporto all'apprendimento, corre su una direzione che va dal presente al futuro perché non solo indica il livello attuale di apprendimento degli studenti, ma consente di anticipare e prevedere quelle che saranno le azioni future (gli step cioè che gli insegnanti definiscono in classe per assicurare che gli studenti progrediscano verso gli obiettivi desiderati). Per rendere più identificabile il processo del *formative assessment* riprendiamo quanto afferma R.E. Bennett (2011) che distingue cinque elementi fondamentali:

1. condividere le attese di apprendimento (chiarire gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo);
2. domandare (facilitando discussioni di classe che siano efficaci, ponendo domande e assegnando prove e compiti che consentano di esplicitare l'avvenuto apprendimento);
3. comunicare il *feedback*;
4. predisporre forme di *self-assessment* (attivando gli studenti come responsabili del proprio processo formativo);
5. predisporre forme di *peer-assessment* (attivando gli studenti come se fosse una risorsa di apprendimento per gli altri).

Il *formative assessment* può essere inteso alla stregua di un processo ciclico ricorsivo (Fig. 1).

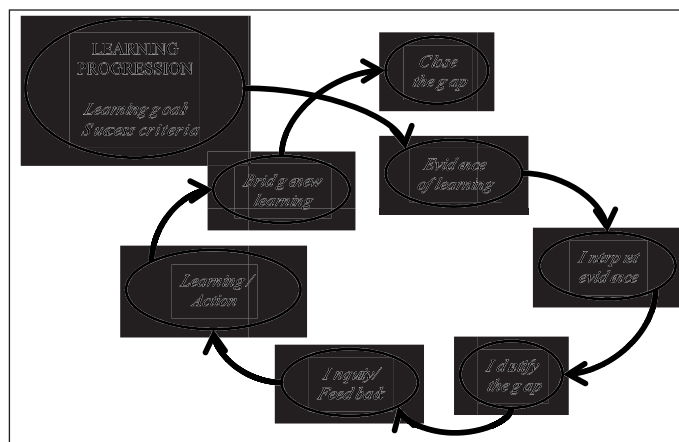


Fig. 1 - Il ciclo del formative assessment

A dispetto di una produzione ampia e diversificata che, soprattutto nel contesto anglosassone, muove dal rinnovato interesse per il *formative assessment* abbinato alle riforme curriculari oltre che allo sviluppo della psicologia cognitiva (Clarke, 2001; Perkins & Blythe, 1994) ancora irrisori appaiono però gli sforzi tesi alla concretizzazione e alla sua implementazione didattica. La ricerca degli ultimi anni ha, infatti, rinforzato una visione incredibilmente astratta (per non dire in alcuni casi pregiudizievole) del *formative assessment* tagliando fuori la realtà della pratica in classe. La definizione del *formative assessment*, gli aspetti connessi alla sua efficace implementazione, l'attenzione limitata per la sua "concettualizzazione", la visione riduttiva in cui è stato confinato rispetto ai principi della misurazione e alle istanze dell'*accountability*, la difficoltà di un impatto sui più ampi sistemi formativi rendono questa modalità valutativa come un amalgama, un non ben definito insieme di artefatti e azioni differenti. Per quanto la ricerca suggerisca che le pratiche didattiche generalmente associate al *formative assessment* possano facilitare l'apprendimento¹ in realtà non esistono ancora sufficienti riprove a sostegno di quello che rischia di passare per un assunto educativo (Pastore & Salamida, 2013). Ecco perché gli orientamenti di ricerca attuali cercano di ri-articolare il lavoro teorico con lo studio e l'analisi delle modalità in cui l'*assessment* è concretamente realizzato nel vivo della classe.

Sulla base di questo *framework* teorico abbiamo provato a identificare le azioni che l'insegnante può implementare in classe per realizzare tale valutazione. In particolare, partendo dal presupposto che il *formative assessment* rientri

1 Rilevante l'attenzione della ricerca, specie internazionale, sull'analisi degli effetti positivi indotti dal *formative assessment*. L. Shepard richiama, in tale frangente, gli studi sulle pratiche di valutazione degli insegnanti, sulle percezioni che gli studenti hanno di sé rispetto al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, sulle pratiche discorsive degli insegnanti e sulla qualità del *feedback* fornito (2009: 32).

nell'ambito delle azioni didattiche a supporto dell'apprendimento, abbiamo cercato di affiancare tale concetto a quello di mediazione didattica (Calvani, 2007; Damiano, 2004; Chevallard, 1985)² e di regolazione dell'apprendimento. Il *formative assessment* dovrebbe allora rappresentare una pratica pervasiva e integrata nell'attività dell'insegnante, un vero e proprio processo *seamless*, senza cuciture e senza "strappi" (anche e soprattutto temporali) rispetto alla trama e all'ordito della didattica viva.

2. Regolazione dell'apprendimento e *formative assessment*

Quando l'insegnante valuta, raccoglie dati e informazioni che poi analizza, interpreta e utilizza non solo per stabilire a che punto della "*learning progression*" si trovino gli studenti, ma per individuare gli step necessari ad assicurare che tutti progrediscano verso gli obiettivi desiderati. In quest'ottica, l'azione valutativa non solo è di sostegno all'apprendimento, ma consente di regolare le attività didattiche. Il concetto di regolazione delle attività didattiche comprende diversi processi (Fig. 2):

- definizione degli obiettivi;
- monitoraggio del progresso realizzato rispetto agli obiettivi stabiliti;
- interpretazione del *feedback* raccolto;
- aggiustamento delle azioni o ridefinizione degli obiettivi di apprendimento.

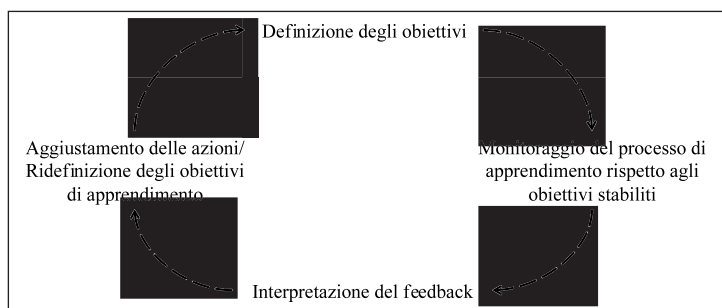


Fig. 2 - La regolazione dell'apprendimento

Il concetto di regolazione dell'apprendimento, soprattutto nella variante francofona, se inteso quale adattamento delle attività di insegnamento-apprendimento per ottenere (quasi si trattasse di una video-sequenza) continue infor-

2 Si definisce mediazione didattica il processo che rende un oggetto da insegnare un oggetto di insegnamento. I saperi insegnati, in prevalenza nei contesti formali di istruzione, sono sottoposti a una serie di trasformazioni e riconfigurazioni tali da rendere "apprendibile" il sapere mediante una continua negoziazione che l'insegnante attiva, da un lato, con la società, e, dall'altro, con lo studente. Insegnare equivale, allora, a «far incontrare, intenzionalmente, l'alunno (soggetto in apprendimento) con il sapere scientifico (oggetto culturale), in situazione protetta» (Castoldi, 2002, p. 34).

mazioni riguardo le conoscenze, le strategie, gli obiettivi, i bisogni e gli interessi degli studenti, sconfina e deborda nella *formative assessment* (Fig. 3).

L. Allal e M. L. Lopez (2005), in particolare, in riferimento al binomio regolazione-*formative assessment* distinguono due forme di interazione:

1. interattiva. La regolazione dell'apprendimento e il *formative assessment* sono integrati nel corso dell'attività didattica. L'aspetto più evidente riviene dall'insieme delle possibili interazioni che possono verificarsi nel contesto classe: interazione degli studenti con l'insegnante, con gli altri studenti, con i materiali didattici finalizzati a incoraggiare la riflessione attiva e l'auto-valutazione;
2. proattiva. Questa modalità si manifesta quando le diverse fonti di informazioni valutative concorrono alla preparazione di nuove attività didattiche tese soprattutto a prendere in debita considerazione le differenze tra gli studenti. Riguarda la differenziazione e individualizzazione del processo di insegnamento per poter arricchire e consolidare l'apprendimento in accordo ai bisogni e agli interessi di tutti gli studenti.

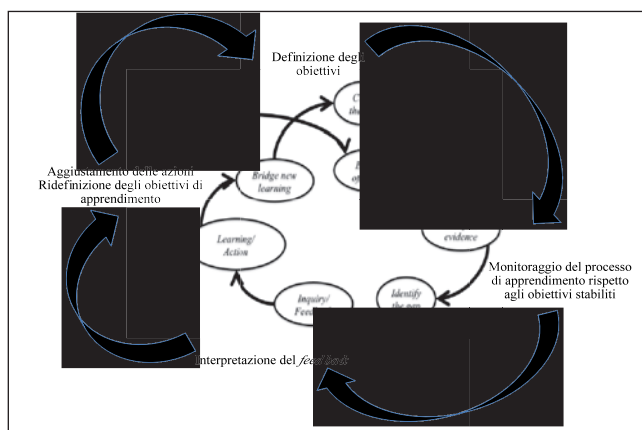


Fig. 3 - *Formative assessment* e regolazione dell'apprendimento

La riconcettualizzazione dell'*assessment* come attività *embedded* nel processo di insegnamento-apprendimento che, a partire dal 1998 (anno della prima pubblicazione della nota meta-analisi condotta da P. Black e D. Wiliam) è stata veicolata dagli studi e dalle indagini dell'*assessment for learning* e del *new assessment*, passa attraverso due aspetti fondamentali: la qualità del *feedback* fornito e il coinvolgimento dello studente nelle attività di valutazione. Il *formative assessment* è così integrato non solo nell'impalcatura curriculare ma nei modi di integrare in classe, nelle attività didattiche, nei compiti. È a partire da questo aspetto che, in linea con gli orientamenti di ricerca oggi prevalentemente proiettati allo studio in vivo delle pratiche scolastiche abbiamo provato ad aprire la misteriosa "black box" dell'azione didattica quotidiana per tentare di osservare, analizzare e comprendere, attraverso evidenze empiriche raccolte durante sessioni di osservazione non partecipante e video-registrazioni, quali dispositivi, strategie e tecniche fanno sì che il *formative assessment* sia agito in maniera efficace.

3. Il protocollo di ricerca

Per l'analisi e l'individuazione delle pratiche per un *formative assessment* efficace è stato realizzato uno studio sul campo condotto presso la Lab School di UCLA. Il protocollo di ricerca ha previsto sessioni di osservazione non partecipante carta e penna e l'analisi di videoregistrazioni delle lezioni³. Due le insegnanti coinvolte, rispettivamente per l'ambito linguistico e matematico-scientifico. Le osservazioni si sono svolte in una classe di prima (*first and second grade*: studenti di 6 e 7 anni). Le sessioni di osservazione, della durata di 4 ore, sono state svolte 3 giorni la settimana per 4 settimane. Oltre alle note sul campo è stata elaborata una griglia di osservazione per poter individuare le azioni che più frequentemente erano realizzate dalle insegnanti nell'ottica del *formative assessment*. Tali azioni sono state distinte rispetto alle cinque dimensioni fondamentali riportate dalla letteratura analizzata (Bennett, 2011; Heritage, 2010; Wiliam & Thompson, 2007).

Prima di presentare i risultati delle nostre osservazioni, riteniamo sia importante presentare il contesto in cui sono state realizzate. La Lab School di UCLA è una scuola laboratorio che vive a stretto contatto con il mondo della ricerca universitaria. È una scuola privata con una forte componente multiculturale e un *background* socio-culturale medio-alto.

La classe dove abbiamo svolto le osservazioni è molto ampia e illuminata. Il primo impatto è quello di un disordine organizzato: non ci sono banchi ma quattro tavoli di lavoro di forma esagonale posti agli angoli della sala. La cattedra non è in posizione centrale, anzi, sembra nascosta, quasi fosse una cabina di regia e raramente è utilizzata dalle insegnanti. È vicina all'armadietto dove è riposto il materiale didattico. Accanto alla cattedra ci sono una LIM, una lavagna a fogli mobili e una lavagna bianca. Nel mezzo dell'aula si trovano tre divanetti, due piccole librerie e alcuni cesti pieni di libri di fiabe (in inglese e spagnolo) posizionati quasi a formare un piccolo spazio per la lettura. Ci sono anche degli animaletti di pezza. A terra, un po' ovunque, si trovano grossi cuscini che i bambini possono spostare, a seconda delle attività che svolgono. In genere però vengono utilizzati quando le insegnanti richiamano gli alunni per la spiegazione: alcuni di loro trascinano il cuscino per sedersi più comodamente sulla moquette. Alle pareti diversi disegni e un grande cartellone con il lavoro fatto sulla produzione di storie e, in fondo all'aula, una cartina geografica utilizzata per individuare l'origine delle famiglie dei bambini. Vicino alla porta ci sono quattro postazioni computer che gli alunni, a turno, utilizzano soprattutto per gli esercizi di matematica con i regoli.

Il primo elemento analizzato rispetto al *formative assessment* riguarda la definizione dei *learning goal* (gli obiettivi di apprendimento) e l'esplicitazione dei *success criteria* (criteri per l'apprendimento). Si tratta delle azioni che il docente fa quando identifica gli obiettivi di apprendimento della lezione, o di una sequenza di essa, e stabilisce quali sono i criteri che gli studenti possono utilizzare per controllare il loro apprendimento. L'esplicitazione e la condivisione dei le-

3 I due video "Using the Common Core Standards and Formative Assessment (Reading and Math)" sono stati realizzati su commissione del Consorzio WIDA (World-Class Instructional Design and Assessment) come modalità di formazione degli insegnanti alle buone pratiche di *formative assessment*.

arning goals e dei *success criteria* rappresentano una guida per l'apprendimento degli studenti: discutere dei criteri di valutazione e fornire esempi al riguardo consentono agli studenti di avere un'idea chiara di *cosa* imparare, di *come* direzionare l'attenzione e gli sforzi necessari per ottenere gli obiettivi di apprendimento stabiliti. È in tale frangente che l'*assessment* si aggancia al processo didattico divenendo parte della mediazione realizzata dall'insegnante. Quando il docente comunica gli obiettivi di apprendimento "invita" i suoi studenti a diventare partecipanti attivi nell'apprendimento. In questo modo, sanno qual è il focus del processo di apprendimento; è come se possedessero l'idea dell'obiettivo da raggiungere e, di conseguenza, divenissero in grado di monitorare come il loro apprendimento progredisce in relazione ai criteri posti dall'insegnante. Facile intuire quanto questo si ripercuota sulla motivazione intrinseca di chi apprende. Gli studenti motivati dai *learning outcomes* «apply effort in acquiring new skills, seek to understand what is involved rather than just committing information to memory, persist in the face of difficulties and generally try to increase their competence» (Harlen, 2007, p. 65).

La discussione che può originarsi circa gli obiettivi da raggiungere e i *success criteria* consente all'insegnante di controllare il livello di comprensione degli studenti: come la segnaletica luminosa sulla pista di atterraggio, i *learning goals* e i *success criteria* accompagnano e guidano chi apprende.

Le strategie e le tattiche che abbiamo individuato durante l'analisi delle videoregistrazioni e le sessioni di osservazione spaziano, in questo caso, dal "classico" giro di domande alla richiesta specifica del docente di esplicitare "a parole proprie" l'obiettivo di apprendimento; dalla discussione coordinata dall'insegnante alle domande-stimolo durante il *warm-up* della lezione; dalla discussione in coppia tra studenti sul perché, secondo loro, l'obiettivo di apprendimento sia importante e come si relazioni a quanto già appreso, alla specifica richiesta di elencare cosa sanno in riferimento a un determinato argomento e cosa vogliono (o vorrebbero) sapere. In alcuni casi si è rivelato utile ed efficace il ricorso ad esempi e modelli forniti agli studenti o, ancora, l'utilizzo di rubriche settimanali da far utilizzare agli studenti per valutare e rivedere il loro lavoro (individuando così le aree di forza e le aree di debolezza del proprio apprendimento).

Il secondo elemento su cui ci siamo soffermate nelle nostre analisi è la restituzione del *feedback*. L'aspetto che contraddistingue la restituzione del *feedback* per il *formative assessment* è l'immediatezza. Il *feedback* è, ogni volta, fornito dalle insegnanti in maniera tempestiva, tanto per le risposte corrette quanto per quelle errate. La restituzione del *feedback* diviene un "*teachable moment*", un'occasione non solo per consentire allo studente di correggere eventuali errori e di identificare cosa fare per colmare i gap di apprendimento, ma un'opportunità per l'insegnante di mediare diversamente il processo didattico (ricorrendo, ad esempio, a mini-lezioni o ad interventi individualizzati focalizzati sulle esigenze di chi apprende). Le insegnanti osservate curano molto la restituzione del *feedback* cercando di renderlo il più possibile chiaro e specifico: ricorrono, spesso, in queste occasioni a dei post-it che lasciano agli studenti a modo di promemoria o di modello da seguire per affrontare e risolvere il problema eventualmente emerso. Nella letteratura sulla regolazione dell'apprendimento, il *feedback*, come informazione ricavata dal monitoraggio della progressione degli studenti verso gli obiettivi di apprendimento, indica quanto vicini si è nel raggiungere l'obiettivo fissato, ma può fornire indicazioni anche sugli ostacoli che eventualmente potrebbero sorgere. Tutto dipende da come, tanto l'insegnante quanto gli studenti interpreteranno il *feedback* e lo utilizzeranno per "aggiustare il tiro". In quest'ottica il *feedback* non è solamente un aspetto della regola-

zione, ma un elemento essenziale dell'architettura didattica (Lumbelli, 1998; 1990). In molta parte della letteratura sull'*assessment* il *feedback* è considerato come un sistema che include diverse componenti, tra cui:

- informazioni sul livello di apprendimento dello studente;
- meccanismo per comparare questo livello con quello di riferimento (goal, obiettivo, standard);
- mezzo per chiudere il gap tra i due livelli.

Quando il *feedback* è integrato nel più ampio quadro della co-regolazione dell'apprendimento, insegnanti e studenti discutono dell'obiettivo da raggiungere, dei criteri e degli standard fissati⁴.

In riferimento invece agli elementi del *self* e del *peer assessment* è stato possibile individuare diverse strategie utilizzate dalle due insegnanti per aiutare gli studenti a pensare e ripensare al proprio apprendimento favorendo, in tal modo, tanto il senso di responsabilità quanto la partecipazione attiva nel processo di pianificazione, monitoraggio e valutazione del percorso formativo. Perché il *self* e il *peer assessment* contribuiscano effettivamente all'apprendimento è importante incentivare una postura riflessiva negli studenti in modo che possano elaborare, per sé e per gli altri, un *feedback* significativo e costruttivo. Durante il *self-assessment* gli studenti riflettono e monitorano il loro apprendimento ricorrendo ai *success criteria* esplicitati dall'insegnante. Nel *peer assessment*, invece, analizzano il loro lavoro reciprocamente e imparano a fornire un *feedback* che sia realmente utile e non denigrante o distruttivo (è bene che l'insegnante indichi da subito cosa è accettabile e non accettabile, in modo da creare un ambiente di apprendimento sicuro). Tra le strategie e le tecniche utilizzate dalle insegnanti osservate ritroviamo il ricorso alla rubrica per fornire un *feedback* ai compagni; l'utilizzo del *goal-setting organizer*; l'incoraggiamento alla riflessione e alla comunicazione. Ci piace qui ricordare la tecnica "*two stars and a wish*": si invitano gli studenti a identificare due aspetti del lavoro che sono particolarmente buoni (le due stelle) e uno, invece che il compagno deve migliorare (il desiderio). È necessario, a questo punto, fornire un tempo sufficiente per riflettere su quanto si è ricevuto e per modificare e migliorare le aree di debolezza evidenziate.

Un ultimo aspetto ha poi contraddistinto il *setting* delle nostre osservazioni: il clima di fiducia e verità tra insegnante e studenti: l'attenzione alla trasparenza, al rispetto, all'accettazione delle differenze; aspetti che agevolano la creazione di un ambiente protetto e non minaccioso in cui tutti sono responsabilmente e attivamente coinvolti.

- 4 J. Hattie e H. Timperley (2007) nella loro meta-analisi sul potere del *feedback* distinguono quattro diversi domini di informazioni:
- livello di *performance* o quadro di comprensione di un compito dello studente;
 - processi (procedure, strategie) necessari per comprendere e realizzare il compito di apprendimento;
 - percezione degli studenti circa l'auto-regolazione dell'apprendimento (definizione degli obiettivi; monitoraggio; adattamento);
 - considerazioni dello studente come soggetto che apprende.

Conclusioni

Proviamo, in chiusura, a ricavare alcune brevi considerazioni. Il *formative assessment* può svolgere un ruolo assai pervasivo nella regolazione dell'apprendimento quando rientra in tutte le attività di insegnamento-apprendimento. Questo implica cercare modalità per integrare il *formative assessment* nel materiale curriculare, nei modi di interagire in classe, nelle attività collaborative con gli studenti, nei compiti individuali che gli studenti fanno fuori e dentro la classe. Particolare attenzione va riposta all'introduzione del *feedback* in ciascuna delle fasi dell'apprendimento, all'uso di tecniche di domande che stimolino la riflessione degli studenti sulle diverse modalità di risoluzione di un compito e sulla predisposizione di una differenziazione dei compiti in risposta agli interessi e alle scelte degli studenti stessi. Le interazioni che si verificano in classe rappresentano l'occasione principale perché si manifesti il *formative assessment*.

Il coinvolgimento degli studenti può accelerare la regolazione dell'apprendimento quando lo studente partecipa attivamente nella riflessione sugli obiettivi di apprendimento e sul significato delle differenti attività didattiche presentate dall'insegnante.

La ricerca, specie quella internazionale (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001; Donovan, Bransford & Pellegrino, 2000), ribadisce come le tecniche utilizzate in classe oltre a direzionare e catalizzare l'attenzione degli studenti consentano, se integrate nella pratica didattica quotidiana in prospettiva *formative*, di incrementare e migliorare l'apprendimento. Se i docenti danno corpo a tali raccomandazioni gli studenti hanno maggiori probabilità di comprendere ciò su cui stanno lavorando e di acquisire piena consapevolezza delle loro *performance*.

Si tratta, in un certo senso, di un messaggio *old-fashioned*: niente di quanto qui proposto è nuovo e inedito. Nuova è, o dovrebbe essere, invece, la consapevolezza che la qualità didattica può determinare migliori risultati nell'apprendimento degli studenti. Così come nuovo è il *framework* teorico per la regolazione dell'apprendimento che può aiutare gli studenti e gli insegnanti a capire come queste idee possano essere implementare in modo efficace nel contesto-classe.

La valutazione in classe, senza una prospettiva *formative*, rischia di ridursi e appiattirsi solo ad un insieme di voti (Popham, 2008; 2002).

È anche vero però che la transizione al *formative assessment* non si realizza in maniera immediata. Non è un'impresa facile da realizzare e rappresenta, indubbiamente, un cambiamento di non poco rilievo specie se si considera la valenza che possono avere, da un lato, le attese di apprendimento che l'insegnante pone verso i propri studenti e, dall'altro, la condivisione della responsabilità per l'apprendimento finale maturato.

Riferimenti bibliografici

- Adam, S. (2004). *Using learning outcomes - a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*, Scottish Executive.
- Allal, L., & Lopez, M. L. (2005). *Formative assessment of learning: A review of publications in France*. In J. Looney (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD.
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). *Assessment of - or in - in the zone of proximal development*. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Anderson, L.W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision-*

- making. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andrade, H., & Cizek, G. H. (2009). *Handbook of Formative Assessment*. London: Routledge.
- Andrich, D. (2002). Implications and applications of modern test theory in the context of outcomes based education. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 103-121.
- ARG, (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge School of education.
- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. E. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards* (Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht: Kluwer.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 18, 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. London: Kings College.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boyle, B., & Charles, M. (2010). Defining ongoing assessment: The effective method for supporting teaching and learning in early years and primary education. *School Leadership and Management Journal*, 30(2), 285-300.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Sharper, K., & Planel, C. (2001). Pupil Assessment and Classroom Culture: a Comparative Study of Language of Assessment in England and France. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and Assessment* (pp. 41-62). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2002). *L'efficacia dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. London: Hodder Murray.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Delandshere, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 8(2), 113-133.
- Domenici G., Frabboni F. (2007). *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado* (a cura di). Trento: Erickson.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (2000). *How people learn* (eds.). Washington, DC: National Academies Press.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment on education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1-19.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. Thousand Oaks: Sage.
- Good, R. (2011). Formative Use of Assessment Information: It's a Process, So Let's Say What We Mean. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(3), 1-6.
- Harlen W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment, *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28.
- Harlen, W. (2007). *Assessment for learning*. London: Sage.
- Hattie, J., Temperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2008). *Formative assessment: What do teachers need to know and do?*. Phi Delta Kappan, 89(2), 140-145.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment. Making it Happen in the Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Heritage, M., Jones, B., Pastore, S., & Osmunsod, E. (2011). *Coaching Rubric for Formative*

- Assessment Implementation. CRESST - National Center Research, Los Angeles, UCLA.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- 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.
- OECD. (2012). *Education at Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pastore, S., Salamida, D. (2013). *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know* (eds.). Washington, DC: National Academies Press.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know*. Boston: Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shavelson, R. J. (2006). *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*. Paper prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University Hawaii Curriculum Research and Development Group.
- Shepard, L. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-71.
- Shepard, L. (2009). Commentary: evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(3), 32-37.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Vidoni, D., & Paletta, A. (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico* (a cura di). Roma: Armando.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?. In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.