

Valutazione sostenibile e feedback literacy
in ambito universitario.
Una proposta di innovazione didattica,
fra complessità e dilemmi

Sustainable assessment and feedback literacy
in higher education.
Complexities and dilemmas
of an innovative teaching experience

Alessia Bevilacqua

Università degli Studi di Verona – alessia.bevilacqua@univr.it

Claudio Girelli

Università degli Studi di Verona – claudio.girelli@univr.it*

ABSTRACT

Gaining assessment and research skills is crucial to the continuous development of the professionalism of future teachers. To this aim, the most suitable framework is that of sustainable assessment, which may respond both to the learning needs of pre-service teachers and their needs to come in the workplace. To facilitate the acquisition of such skills, students attending the degree course in primary teacher education have been proposed to realize an authentic task together with two specific scaffolding actions: an Assessment as Learning and a feedback literacy path. The results of the mixed-method evaluation research, which could be contextualized in the perspective of the educational assessment and aimed at collecting and understanding the students' perceptions regarding the teaching approach, showed an appreciation for the proposal as a whole. On the one hand, the experimentation intercepted the students' desire to deepen the dimension of the assessment during their studies. On the other hand, a dilemma arose – which deserves to be further investigated – regarding the complexity of the challenging teaching approach aimed at stimulating students' learning, especially in higher education.

È fondamentale, per lo sviluppo continuo della professionalità dei futuri insegnanti, l'acquisizione di competenze valutative e di ricerca. La cornice maggiormente adeguata a tale scopo è quella della valutazione sostenibile, rispondente sia ai bisogni di apprendimento nel presente, sia alle loro ne-

* Il presente contributo è stato costruito collaborativamente, ma sono attribuibili ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 3 e 4; a Claudio Girelli i paragrafi 1, 2 e 5.

cessità a venire nei contesti di lavoro. Per facilitare l'acquisizione di tali competenze è stato proposto agli studenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria un compito autentico, al quale sono state affiancate due specifiche azioni di *scaffolding*: un percorso di *Assessment as Learning*, nonché uno di *feedback literacy*. I risultati della ricerca valutativa *mixed-method*, contestualizzabile nella prospettiva dell'*educational assessment* e finalizzata alla raccolta e alla comprensione delle percezioni degli studenti rispetto all'approccio pedagogico-didattico, hanno evidenziato un apprezzamento per la proposta nel suo complesso. Il carico di lavoro è stato tuttavia giudicato eccessivo rispetto ai crediti dell'insegnamento. La sperimentazione, se da un lato ha quindi intercettato il desiderio degli studenti di approfondire la dimensione della valutazione durante il percorso di studi, dall'altro ha visto l'insorgere di un dilemma – che merita di essere ulteriormente approfondito – rispetto alla complessità dei dispositivi pedagogico-didattici sfidanti proposti finalizzati a stimolare l'apprendimento degli studenti nel particolare ambito di formazione universitario.

KEYWORDS

Pre-service teacher education; Sustainable assessment; Formative assessment; Assessment as learning; Feedback literacy.

Formazione iniziale degli insegnanti; Valutazione sostenibile; Valutazione formativa; Valutazione formante; Alfabetizzazione alle competenze valutative.

1. Apprendere all'università nella prospettiva del *lifelong learning*

Sono trascorsi quasi cinquant'anni da quando, nei primi anni '70, una serie di espressioni quali "*Lifelong Learning*" oppure "*Lifelong Education*" furono coniate ed utilizzate per evidenziare come l'apprendimento non fosse un processo limitato all'infanzia, né ai contesti scolastici, bensì si potesse svolgere per tutta la vita, anche al di fuori delle aule istituzionali (Hager, 2011). Il lungo e complesso percorso evolutivo che tale strategico ideale educativo ha conosciuto, ha portato a considerare oggi, come condiviso e inequivocabile, il ruolo centrale delle università nel riconoscere l'importanza fondamentale dello sviluppo dell'apprendimento permanente come risultato dei percorsi formativi da loro promosso (Candy, 2000; De La Harpe, Radloff, 2000). Questo vale anche per gli studenti e le studentesse che frequentano i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (Kuzu, Demir, Canpolat, 2015). Assumendo il ruolo di agente di cambiamento in una società in rapida e costante evoluzione i docenti possono allineare i loro percorsi educativi con i mutevoli bisogni della società, facilitando così l'acquisizione, da parte degli studenti, della capacità e delle motivazioni necessarie per essere a loro volta dei *lifelong learners*, ovvero persone capaci di adattarsi, di correre rischi, di cercare di andare oltre ciò che sanno, di amare l'apprendimento e di riflettere sulla qualità delle proprie comprensioni, e di impegnarsi nell'apprendimento considerandolo come un processo continuo (Coolahan, 2002; Dunlap, 2005).

1.1 *Lo sviluppo di competenze di ricerca*

Per un insegnante la capacità di sviluppare, innovandole, le proprie pratiche pedagogico-didattiche, è frutto non solo di un'attitudine mentale, bensì anche del guadagno di specifiche competenze professionali. Al fine di apportare migliona-

menti all'insegnamento come elemento qualificante di un'agenda strategica per il cambiamento, gli insegnanti sono chiamati ad acquisire una capacità di ricerca almeno sufficientemente strutturata (Caena, 2014; Willegems, Consuegra, Struyven, Engels, 2017). Tale capacità consente da un lato di attuare un processo trasformativo alla luce dei processi di valutazione attuati rispetto all'impatto delle proprie pratiche didattiche (Munthe, Rogne, 2015); dall'altro la ricerca e l'implementazione di nuove pratiche pedagogico-didattiche possono facilitare anche lo sviluppo professionale (Darling-Hammond, Bransford 2007). Per essere efficace, la modellizzazione della ricerca collaborativa degli insegnanti dovrebbe avvenire già durante i percorsi formativi iniziali degli insegnanti (Kotsopoulos, Mueller, Buzza 2012), nonché giovare del supporto di un contesto scolastico caratterizzato da partecipazione collettiva, buona comunicazione, osservazione regolare e attenzione per i feedback (OECD 2009).

1.2 *Lo sviluppo di competenze valutative*

La valutazione è uno dei fattori più potenti nell'influenzare l'apprendimento degli studenti (White 2009). Una valutazione ben progettata ha le potenzialità per veicolare e trasmettere messaggi educativi significativi sia per gli insegnanti, sia per gli studenti (Stiggins, 2004). La ricerca ha ampiamente dimostrato le connessioni tra pratiche didattiche, la valutazione e l'apprendimento degli studenti (Bayat, Rezaei, 2015). Come evidenzia Pastore (2017), il concetto di competenza valutativa degli insegnanti – introdotto da Stiggins e da Popham per evidenziare l'assoluta necessità che insegnanti, e dirigenti, conoscano e padroneggino la valutazione – indica l'insieme delle conoscenze di base relative alla valutazione scolastica e delle abilità necessarie per applicare tali conoscenze alle diverse possibilità di misurazione degli apprendimenti da parte degli studenti.

Anziché privilegiare un approccio valutativo che favorisca la dipendenza degli studenti dai valutatori e dall'essere valutati; che guardi retroattivamente solo a ciò che è stato raggiunto, e non a quali capacità debbano essere raggiunte; che renda gli studenti timorosi, piuttosto che promuoverne la fiducia; che esaurisca le capacità, piuttosto che costruirle (Boud, 2010), l'approccio valutativo che si è inteso valorizzare in questa sperimentazione è stato quello della valutazione sostenibile, ovvero una «*valutazione che viene incontro ai bisogni del presente, senza compromettere la capacità degli studenti di saper affrontare le loro necessità future di apprendimento*» (Boud, 2000, p. 151). La valutazione finalizzata all'apprendimento a lungo termine facilita l'attivazione di processi riflessivi poiché gli studenti coinvolti nel processo di valutazione assumono una postura proattiva e generativa, assumendosi la responsabilità di guidare l'apprendimento. Si mira a sviluppare in tal modo una capacità di giudizio informato da parte degli studenti, poiché valutare significa non solo formulare un giudizio sul lavoro degli studenti, bensì anche sostenere questi ultimi nel potenziamento della capacità da parte loro di esprimere giudizi sui propri apprendimenti. In altre parole ciò significa guidarli ad essere studenti efficaci ora e validi professionisti in futuro (Boud, Soler, 2016). Nguyen & Walker (2016), riprendendo quanto sostenuto da Boud e Molloy (2013), spiegano come il "giudizio informato" sia un concetto multidimensionale, che combina la valutazione e il feedback di insegnanti con l'autovalutazione, ponendo al centro la capacità di autovalutazione. Per essere efficace, il feedback deve essere comunque dialogico, multiplo e collettivo, deve quindi coinvolgere insegnanti, studenti e professionisti. I docenti sono chiamati

a facilitare, massimizzandole, le opportunità di apprendimento nei processi dei feedback, che devono essere proposti in sequenza continua durante l'intero svolgimento del programma.

Non sono molte le esperienze che collegano la dimensione valutativa con la prospettiva del lifelong learning (Nguyen, Walker, 2016). Obiettivo di questo contributo è comunicare, condividendola, un'esperienza di valutazione sostenibile, focalizzandone i presupposti pedagogico-didattici ed esplicitando, parallelamente, gli elementi e gli strumenti costitutivi dei dispositivi formativi e valutativi utilizzati.

2. Il contesto della sperimentazione: il compito autentico come dispositivo per sviluppare conoscenze e competenze

Nell'ambito dell'insegnamento di "Ricerca educativa e Innovazione scolastica e pratiche cooperative", afferente al corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Verona, è stato implementato per gli studenti un percorso finalizzato all'acquisizione di conoscenze e di competenze di ricerca e di sperimentazione didattica. Considerando i principi dell'allineamento costruttivo proposto da Biggs (2011), l'approccio pedagogico-didattico e le attività proposte in aula sono state progettate coerentemente rispetto agli obiettivi e ai risultati attesi, nonché ai dispositivi valutativi. Ogni lezione, dopo un primo momento di erogazione frontale, realizzato in compresenza, in cui sono stati presentati gli argomenti del corso, gli studenti hanno potuto applicare quanto appreso teoricamente attraverso lo svolgimento di un compito autentico, ovvero di un'attività rilevante reale che presentava compiti complessi, da effettuare in un periodo di tempo prolungato, anziché attraverso una serie di esercitazioni brevi (Herrington, Oliver, 2000). Nello specifico, è stato chiesto agli studenti di organizzarsi in gruppi di lavoro per prendere parte ad un bando di ricerca simulato – creato dai docenti – per il finanziamento di progetti di ricerca educativa. La proposta del progetto ha richiesto, nello specifico, l'esplicitazione di specifiche informazioni rispetto sia al background teorico, sia alla cornice metodologica, con particolare riferimento all'individuazione della domanda educativa e della domanda euristica, del paradigma, della filosofia e dell'epistemologia di ricerca, del disegno e delle metodologie di ricerca, nonché degli elementi utili per incrementare il rigore metodologico della ricerca.

Essendo stato l'insegnamento attribuito a due docenti, si ritiene importante evidenziare le possibilità non solo della co-progettazione del progetto formativo nel suo complesso, bensì anche della gestione di parte delle lezioni frontali in compresenza. Poter allestire ed erogare una lezione a due voci ha consentito di affrontare ogni argomento da un duplice punto di vista: quello specifico della ricerca e quello dell'insegnamento, poiché diventa cruciale far comprendere come la ricerca possa essere una dimensione rilevante sia per la pratica didattica quotidiana di ogni docente erogatore, per la promozione dell'apprendimento critico da parte degli studenti, sia per l'incremento della qualità della futura pratica professionale da parte dei soggetti in formazione (Montalbetti, 2017).

Rispetto alla valutazione finale, oltre ad un esame informatizzato e scritto – rispettivamente finalizzati alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi di conoscenza, e di riflessione e argomentazione – agli studenti è stato richiesto di presentare il progetto elaborato nell'ambito del compito autentico durante un

esame orale finalizzato alla valutazione della padronanza delle competenze di ricerca.

Per sostenere tutti gli studenti nel raggiungimento degli obiettivi del corso, sono stati progettati due diversi percorsi rivolti agli studenti frequentanti e a quelli non frequentanti. Ai primi è stato proposto durante il corso un dispositivo di accompagnamento basato sull'approccio *Assessment as Learning* (AaL), accompagnato da un percorso di *feedback literacy* (FL). Ai secondi lo stesso percorso di AaL è stato proposto, in versione condensata, durante il laboratorio obbligatorio svolto al termine dell'insegnamento.

2.1 *Come sviluppare competenze valutative in un compito complesso? Una duplice proposta sostenibile*

2.1.1 Il percorso di Assessment as Learning

L'approccio AaL (Earl 2013), definito anche valutazione formante (Trincherò, 2018), viene considerato funzionale al miglioramento dei processi di apprendimento da parte degli studenti grazie allo sviluppo da parte loro di personali strategie metacognitive e di auto-regolazione. Attraverso una serie di interrogativi e di stimoli finalizzati alla riflessione, essi vengono invitati ad acquisire consapevolezza rispetto alle informazioni ricevute attraverso feedback ricorrenti, a riconoscere un senso ai loro apprendimenti, mettendoli in relazione con le conoscenze pregresse e ad utilizzarli per costruire nuove acquisizioni di conoscenza. In tal modo gli studenti possono prodursi attivamente nel ruolo di pensatori attivi e di connettori critici tra le valutazioni ricevute, quelle autoprodotte e i loro propri guadagni formativi.

Come evidenziato nella fig. 1, per ogni fase della progettazione è stata formulata una specifica consegna nell'ambito della quale è stato chiesto agli studenti di elaborare in gruppo una prima bozza di elaborato e di sottoporla ad un duplice processo di auto-valutazione e di valutazione fra pari, a doppio cieco. Successivamente, è stata costruita in aula una rubrica di autovalutazione. Alla luce dei giudizi valutativi ricevuti e della rubrica da loro stessi creata, gli studenti hanno potuto revisionare il loro elaborato per la *submission* finale, effettuando una seconda autovalutazione e compilando una scheda riflessiva individuale finalizzata all'acquisizione di consapevolezza rispetto ai processi cognitivi e di apprendimento attuati.

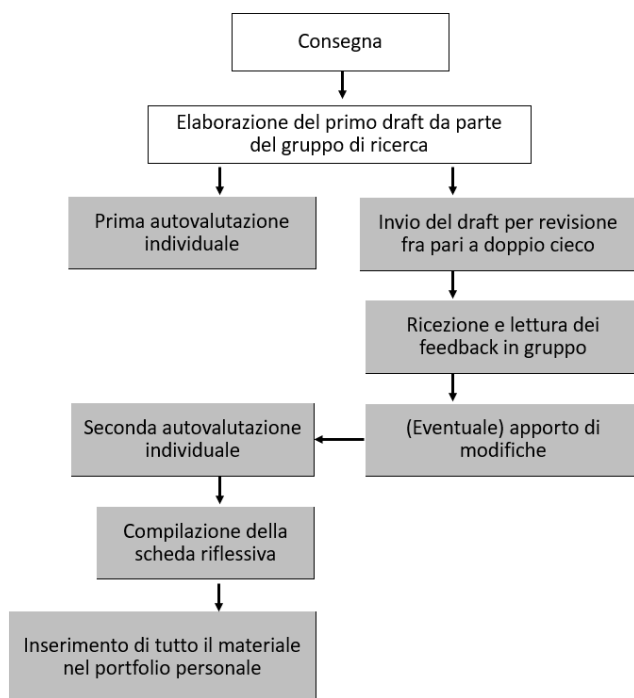


Figura 1. Processo di AaL

2.1.2 Il percorso di feedback literacy

Seppur gli studenti avessero già preso parte, negli anni precedenti, ad un insegnamento finalizzato all'acquisizione di competenze valutative, si è considerato opportuno affiancare al percorso di AaL un'esperienza di FL, ispirata dal dispositivo di Winstone & Nash (2016). L'implementazione di un processo di alfabetizzazione rispetto alle competenze di feedback viene considerata una strategia utile per supportare i futuri insegnanti impegnati nell'acquisizione di conoscenze, di competenze, nonché di un'attitudine mentale, in merito alla valutazione e al giudizio valutativo (Boud, Ajjawi, Dawson, Tai, 2018; Winstone, Carless, 2019). Questi percorsi possono essere ancora più efficaci se contestualizzati in situazioni realistiche, come nel caso dell'assegnazione e nella soluzione di un compito autentico (Wang, Wang, Huang, 2008). Tale percorso, sinteticamente delineato nella figura n. 2, è stato co-costruito con gli studenti a partire dalla loro esperienza pregressa e da quella vissuta durante il corso stesso. Esso ha incluso sia momenti di spiegazione frontale, sia esercitazioni.

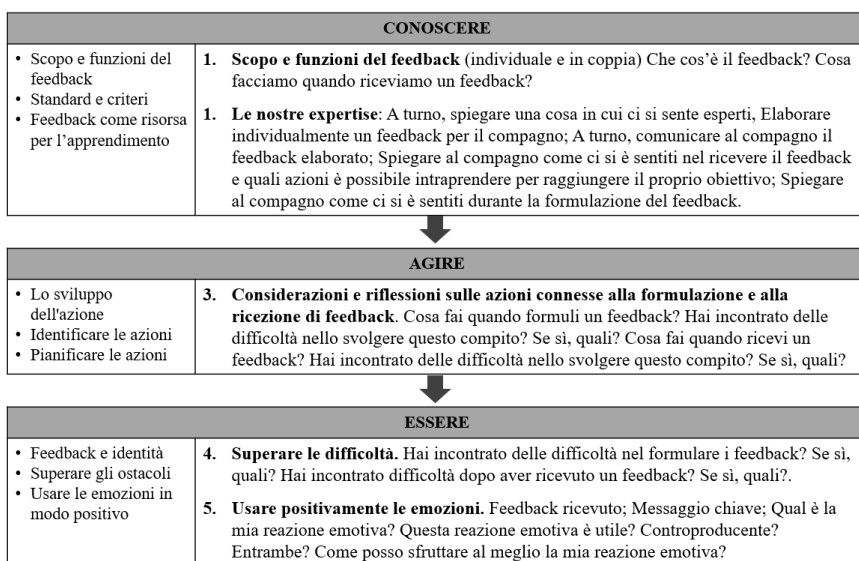


Figura 2. Percorso di FL

3. L'indagine empirica

È opportuno, quando si progetta e si implementa un'innovazione didattica, affiancarvi un dispositivo di valutazione educativa (Stake, 1975), il cui obiettivo non è semplicemente individuare pregi e difetti di una pratica, bensì rilevare sensibilmente da un lato i giudizi dei diversi partecipanti all'evento formativo, dall'altro i cambiamenti avvenuti conseguentemente al percorso formativo intrapreso. La domanda di ricerca che ha orientato l'indagine presentata in questo contributo è la seguente: 'Qual è la percezione degli studenti e delle studentesse rispetto all'approccio pedagogico-didattico implementato nell'ambito dell'insegnamento?'

Per rispondere a tale ampia domanda si è ritenuto opportuno fare riferimento ad un paradigma di ricerca di tipo pragmatico, poiché muoversi all'interno di tale cornice ha consentito di acquisire, seguendo il principio di complementarità, una visione maggiormente completa del fenomeno oggetto di studio (Andrew, Halcomb, 2012). Il disegno di ricerca misto quan-QUAL di tipo sequenziale esplorativo, volto ad effettuare una triangolazione metodologica a favore di una complementarità fra diverse metodologie di verifica, ha incluso nella prima fase l'analisi delle valutazioni formulate dagli studenti relativamente alla proposta didattica al termine dell'insegnamento¹, al fine di comprendere le diverse tipologie di feedback forniti dagli studenti. Nella seconda fase è stato realizzato un approfondimento di tipo qualitativo – attraverso schede di rilevazione a domande aperte e l'effettuazione di un focus group – finalizzato quest'ultimo ad una comprensione maggiormente approfondita e precisa dei dati raccolti nella prima fase dell'indagine. L'approccio scelto, in entrambe le fasi della ricerca, è quello della Student Voice, il quale consente di migliorare le pratiche didattiche da un lato

1 Per valutare gli indicatori proposti nel questionario di valutazione rivolto agli studenti, è stata proposta una scala Likert da 0 a 10.

portando alla luce elementi spesso sconosciuti ai docenti, ovvero “*gli sguardi inediti, autentici, financo scomodi, fastidiosi, impertinenti*” (Gemma, Grion, 2015, p. 16) degli studenti stessi, dall’altro rendendo responsabili questi ultimi rispetto alla costruzione del percorso formativo (Bevilacqua, 2019).

4. I risultati della ricerca

4.1 I dati quantitativi

I questionari sono stati compilati da 58 studenti, di cui 48 frequentanti. Fra gli elementi che sono stati percepiti in modo molto positivo (con una frequenza di scelta sopra la media del 7) è possibile annoverare la chiarezza nella presentazione degli obiettivi e dei contenuti dell’insegnamento all’inizio delle lezioni (7,19), la chiarezza nella definizione delle modalità d’esame (7,54), il rispetto degli orari di svolgimento dell’attività didattica (8,83), l’adeguatezza del materiale didattico consigliato (7,29), la chiarezza nell’esposizione degli argomenti (7,69), la disponibilità per chiarimenti e spiegazioni (8,68), la coerenza con quanto dichiarato sul sito Web (7,79).

Gli indicatori ai quali è stata attribuita una valutazione positiva (da 6 a 7) includono invece la capacità di stimolare/motivare l’interesse verso la disciplina (6,85), l’interesse per i contenuti dell’insegnamento, indipendentemente da come si è svolto il corso (6,29), l’utilità rispetto all’apprendimento della materia del laboratorio correlato all’insegnamento (6,4), le conoscenze preliminari possedute dallo studente/studentessa ai fini della comprensione degli argomenti trattati (6,67), la soddisfazione complessiva rispetto a come si è svolto il corso (6,5).

Un indicatore, in particolare, è risultato invece critico, ovvero l’equilibrio del carico didattico di studio richiesto dall’insegnamento rispetto ai crediti assegnati, al quale è stato attribuito un punteggio medio di 5.

4.2 I dati qualitativi

Nell’ambito dell’indagine qualitativa sono state raccolte 11 schede di rilevazione delle percezioni, mentre sono 4 gli studenti partecipanti al focus group. I lacerti riportati a seguire sono la trascrizione delle schede di rilevazione (– SCH.) e della registrazione audio del focus group (– FG.).

4.2.1 Il compito autentico

I dati qualitativi evidenziano una percezione generalmente positiva degli studenti rispetto al compito autentico. Essi hanno affermato di essersi sentiti protagonisti nell’attivazione di processi di apprendimento («*Credo che mi abbia permesso di capire meglio l’argomento cimentandomi in prima persona*» – SCH.01) e di aver sperimentato processi di apprendimento dall’esperienza, grazie ai quali è stato possibile applicare quanto appreso teoricamente («*Credo che la possibilità di misurarsi con la compilazione di un bando di ricerca sia molto utile in quanto permette di calare nella pratica ciò che si studia nella teoria, rendendola quindi più significativa*» – SCH.06). Un parere positivo è stato formulato rispetto all’approccio project-base («*Aver potuto pensare e realizzare un proprio progetto di ricerca è*

stato utile» – SCH.02), colto come una proposta sfidante («*Ho apprezzato maggiormente la possibilità di mettermi in gioco*» – SCH.06) attraverso la quale riuscire a comprendere concetti importanti e complessi. Pareri positivi sono inoltre stati formulati rispetto alle strategie di scaffolding. È stato ritenuto utile sia l'approccio cooperativo («*Il confronto con i propri pari stimola un approfondimento e allo stesso tempo una condivisione delle conoscenze*» – SCH.10), sia il supporto dimostrato dai docenti («*Ho apprezzato il fatto che gli insegnanti siano stati disponibili nel fornire suggerimenti per realizzare dei buoni progetti*» – SCH.01). Positive sono risultate anche le strategie inclusive adottate, in particolare l'utilizzo di una varietà di strategie e strumenti didattici («*Ho apprezzato innanzitutto il fatto che le lezioni non fossero unicamente lezioni frontali guidate e condotte dai professori, quanto un'unione di lezioni frontali, attività individuali e di gruppo*» – SCH.03), nonché la possibilità di svolgere il compito a step, con un conseguente adattamento al ritmo personale degli studenti («*Il fatto di proporre un compito autentico ha permesso a tutti noi di avvicinarci subito allo studio, senza correre il rischio di rimanere indietro*» – SCH.9).

Gli studenti hanno nel contempo evidenziato anche difficoltà rispetto all'esperienza formativa proposta, in particolare per la rilevante richiesta di impegno e di tempo («*La sua realizzazione richiede notevoli sforzi e molto tempo, necessari alle pratiche di riflessione, ideazione, discussione e progettazione delle idee emerse nel gruppo*» – SCH.07). Conseguentemente, fra le proposte di miglioramento avanzate dagli studenti è possibile annoverare la necessità sia di tempi più distesi («*Se c'è una cosa da migliorare, quindi, ritengo sia il fattore tempo in modo che sia adeguatamente calibrato con le richieste del corso*» – SCH.07), sia una maggiore attenzione per gli argomenti particolarmente rilevanti ed impegnativi («*Trattare maggiormente a lezione gli aspetti più ostici e complessi della ricerca educativa*» – SCH.10).

4.2.2 La valutazione formante

Il percorso di AaL è stato complessivamente percepito dagli studenti come utile ed efficace rispetto sia rispetto ai dispositivi di autovalutazione, sia a quelli di valutazione fra pari. Essi hanno consentito agli studenti di soffermarsi per acquisire consapevolezza attraverso la riflessione stimolata dalla valutazione («*Mi ha permesso di comprendere quelle che erano le mie lacune di volta in volta, in modo da poter cercare di superarle più velocemente*» – SCH.01) e migliorare attraverso il confronto sia il proprio elaborato («*Risistemare il lavoro con i feedback ha permesso di creare dei prodotti finali molto più ricchi perché con il feedback andavamo a considerare aspetti che da soli o con il nostro gruppo non avevamo considerato*» – FG.1), sia la comprensione della materia più in generale («*La valutazione tra pari è uno stimolo ad approfondire l'argomento e a soffermarsi a ragionare sulla teoria*» – SCH.01), sia ancora le proprie competenze valutative («*Ritengo che gli esercizi di autovalutazione e valutazione tra pari siano stati utili per favorire la capacità di valutare i nostri colleghi*» – SCH.01). Di particolare interesse risulta la forte connessione fra self- e peer- assessment, rilevata da una studentessa: «*Ho apprezzato, di questa autovalutazione, la riflessione collegata ai feedback ricevuti. Anche questo l'ho trovato formante perché spingeva a riflettere in senso critico ciò che ricevevamo dai compagni e quindi ad accettare sia i feedback positivi che andavano a stimolare e comunque a sottolineare le parti fatte meglio, ma anche a valutare quelli negativi, per comprendere fino in fondo cosa ci sarebbe stato da*

modificare e se accoglierli o meno, quindi a leggere in senso critico anche le valutazioni ricevute» (FG.3).

Coerentemente rispetto all'approccio della valutazione sostenibile, il percorso AaL si è rivelato efficace per comprendere il senso più ampio della valutazione in ambito scolastico, nella prospettiva di un utilizzo anche nel proprio futuro professionale: *«Di primo impatto non ho riflettuto sull'utilità di questo percorso rispetto al mio futuro da insegnante, perché ho pensato più al contesto del corso, però si effettivamente, sicuramente è utile perché confrontandosi con colleghi è utile avere più parametri da considerare con gli alunni» (FG.1).*

L'analisi qualitativa ha consentito di comprendere anche quali elementi specifici hanno contribuito nella costruzione di una percezione di efficacia dei dispositivi valutativi, da parte degli studenti. Hanno infatti riscosso approvazione in particolare la possibilità di effettuare una valutazione delle diverse fasi del progetto (*«Il percorso ha permesso di auto-valutarci in ogni passaggio del percorso completo. Quindi capire magari come un passaggio si sia compreso appieno e magari lo step successivo è stato magari un salto nel vuoto, un po' più complesso. Quindi ha permesso di considerare il lavoro come formato da parti per cui uno poteva magari capire e valutarsi meglio in una e in questo modo capire delle proprie potenzialità in una fase rispetto ad un'altra» – FG.1*), la costruzione di un dispositivo valutativo multifocale (*«Le prime due parti le ho trovate molto utili anche perché fare una prima autovalutazione e poi una seconda dopo aver ricevuto il feedback dai compagni aiutava a prendere in considerazione nuovi elementi e a me è servito proprio vedere il cambiamento fra la prima e la seconda» – FG.2*), l'utilizzo delle schede riflessive (*«Personalmente non avrei elaborato comunque una riflessione personale senza supporto delle schede perché avrei dato feedback, ricevuto feedback comunque, avrei riflettuto comunque sicuramente, però pormi domande ad esempio 'Quali sono i commenti che ti dicono cosa non fare?' 'Perché?' forse hanno permesso di imparare a riflettere ancora di più sui feedback secondo me. Diciamo che in parte sì, ricevendo il feedback si riflette perché si va a capire. Ma il percorso della scheda riflessiva aiuta a riflettere ancora di più» – FG.1*) e la possibilità di partecipare alla costruzione del dispositivo valutativo, e in particolare della rubrica (*«È stato stimolante perché spingeva a riflettere in senso critico sul lavoro che stavamo facendo e a spingere nel prendere consapevolezza su vari aspetti che, guardando solo superficialmente, oppure se qualcuno ci avesse già dato una rubrica pronta, li avremmo presi con più leggerezza. Invece esserci arrivati noi insieme significa averci pensato e aver costruito qualcosa ed aiuta ed essere quindi maggiormente consapevoli» – F2*).

Anche rispetto al percorso di valutazione formante gli studenti hanno individuato delle criticità e hanno proposto alcune suggestioni per un eventuale miglioramento della proposta didattica. La maggior parte dei rispondenti ha evidenziato la rilevante richiesta di tempo e di impegno per lo svolgimento delle attività (*«Credo che sia necessario, anche se difficile, ridurre il carico, in modo da permettere di sostare maggiormente nella relazione teoria e pratica mentre si elabora il progetto: dovere elaborare il progetto, affrontare il contenuto relativo sui libri, dare feedback, autovalutarsi e riconsiderare i feedback, tutto insieme, era spesso molto impegnativo» – SCH.01*), anche per mantenere l'efficacia dei dispositivi valutativi stessi (*«La scheda riflessiva anch'io l'ho fatta ben dopo e quindi ricordarsi in modo specifico di ogni singolo passaggio non è stato facile, quindi ha perso la sua efficacia» – FG.2*). L'attuazione dei dispositivi di self- e peer-assessment per ogni fase, sembra aver spinto gli studenti a percepire la proposta come ripetitiva (*«Ho trovato l'intero lavoro di valutazione ridondante» – SCH.01*), e di

difficile gestione rispetto alla raccolta dei materiali man mano elaborati durante il corso («Anche la realizzazione finale del portfolio forse si è dimostrata molto impegnativa dal momento che abbiamo dovuto raccogliere tutti i lavori via via eseguiti ed inserirli in vari file e cartelle, come da indicazioni ricevute» – SCH.01). Gli studenti hanno infine comunicato come fosse per loro importante ricevere un feedback, oltre che da sé stessi e dai compagni, anche dai docenti («Alla fine del percorso noi ci siamo dati feedback fra di noi e ci siamo fatti un'idea, però è mancato secondo me da parte dei docenti un feedback proprio pratico. Magari abbiamo fatto scelte sbagliate o che potevano essere proprio migliorate e noi ancora adesso non lo sappiamo. Cioè non abbiamo avuto un riscontro da questo punto di vista» – FG.2).

4.2.3 Il percorso di feedback literacy

Il percorso di FL è stato percepito come una «pratica interessante e anche utile perché ha stimolato l'autoriflessione e ha anche favorito il pensiero e la cura nei confronti dell'altro per riuscire a dare feedback veramente significativi» (SCH.01). Essa ha consentito in primo luogo una condivisione del concetto di feedback («In particolare, è stato necessario effettuare il percorso che ha portato alla definizione condivisa del concetto di "feedback" e alla comprensione degli elementi che caratterizzano un feedback efficace (diretto, tempestivo, fornisce suggerimenti, specifico, ecc.» – SCH.01) e una migliore comprensione del suo ruolo («È stato l'aspetto più formativo in assoluto. Quello che del corso mi è più rimasto perché ho capito come ricevere feedback negativi non sia come spesso pensiamo d'impatto qualcosa che va a criticarci o a dirci qualcosa per svalutare il nostro lavoro. Invece in realtà il ricevere feedback negativi non ha questa finalità» – FG.1). La proposta è risultata infine utile anche per il loro futuro professionale («Un'altra cosa che mi ha colpita è considerare anche le emozioni e i sentimenti, come vivere la valutazione anche a livello emotivo, perché la valutazione ha un coinvolgimento emotivo anche nei bambini quindi come è giusto emotivamente affrontare i feedback che riceviamo» – FG.1).

Alcuni studenti hanno rilevato in sé stessi una mancanza di competenze di feedback («Credo non ci siano le competenze sufficienti per formulare dei feedback» – SCH.01). Approfondita la questione nell'ambito dei focus group è emerso come tale questione non riguardi probabilmente tanto la metodologia, quanto i contenuti: «Potevo anche studiare il testo, ma nel dare il feedback non avevo la sicurezza di dare le informazioni giuste e avevo paura di non sapere dare un consiglio o di dare un consiglio sbagliato e portare il lavoro degli altri su una strada sbagliata. Forse verso la fine avevo più consapevolezza, ma comunque credo che sia stato sempre un po' difficile» (FG.2). Il senso di insicurezza provato nel dare feedback risulta determinato anche «non tanto da una mancanza di competenza [...] quanto dall'aver capito che quello che stavamo facendo aveva un valore molto significativo e quindi ci sentivamo responsabili in un certo senso di quello che stavamo facendo» (FG.1). Il percorso di alfabetizzazione proposto ha consentito, a detta degli studenti, di maturare le proprie competenze di feedback. È stata in particolare valorizzata l'utilità della sperimentazione concreta delle proprie competenze valutative durante il compito autentico, sia per comprendere realmente come dare e ricevere feedback («È un percorso che se affiancato ad una cosa concreta, mettendosi in gioco in prima persona e provandoci, acquisisce un significato diverso che averlo affrontato solo teoricamente. Solo teoricamente non sarebbe

stato abbastanza, con il compito autentico ha assunto tutto un altro valore» – FG.3), sia per migliorare concretamente il proprio progetto («Nel percorso quando abbiamo ricevuto i feedback dei compagni, avere questa base all'inizio ci ha aiutato ad affrontarli in modo maggiormente consapevole perché ci sono stati feedback negativi che di primo impatto, senza avere una preparazione, sarebbero stati colti con orgoglio e sarebbe stato difficile ammettere che ci potrebbero essere delle considerazioni esterne diverse da quelle che vediamo noi, dal nostro punto di vista interno. Invece secondo me è stata una base utile per far sì che il feedback sia utile» – FG.2).

Conclusioni e discussione

I risultati della sperimentazione confermano quanto la letteratura scientifica da tempo asserisce rispetto alla valutazione formativa e al compito autentico, sintetizzato nei paragrafi introduttivi. Risulta piuttosto interessante focalizzare l'attenzione sulla valutazione formante poiché la fase riflessiva, richiedendo tempo per la progettazione e la realizzazione, spesso non viene proposta. È invece solo attraverso l'attivazione di processi riflessivi che i vissuti possono tramutarsi in esperienza consapevole, e quindi divenire una vera e propria risorsa nel bagaglio delle competenze di un futuro insegnante (Mortari 2003). I dispositivi di valutazione formante, in tal senso, contribuiscono efficacemente a promuovere l'agentività degli studenti (Fletcher, 2016). Un secondo elemento di innovatività risiede nella commistione sia fra i dispositivi formativi e valutativi, sia fra i due approcci, l'AaL e la FL, poiché ciascuno è risultato nel contempo portatore e ricevitore di un valore aggiunto: il compito autentico ha tratto giovamento dalla FL, ma ha anche contribuito a migliorare la FL stessa; la FL ha consentito di migliorare il compito autentico, ma ha anche giovato all'assolvimento del compito autentico, perché ha consentito di sperimentare la FL. Gli studenti hanno inoltre affermato come, nel percorso formativo per futuri insegnanti, una specifica attenzione potrebbe essere dedicata alla FL, nel piano di studi oppure attraverso corsi elettivi. Tale suggestione risulta particolarmente coerente rispetto agli studi più aggiornati sul tema della FL (Malecka, Boud, Carless, 2020), nell'ambito dei quali gli autori si interrogano rispetto alla necessità, e alle relative modalità, per incorporare esperienze di FL all'interno del curriculum. Si raccomanda, in ogni caso, di stimolare ed esplicitare la dimensione della sostenibilità, ovvero dell'utilità dell'esperienza non solo a breve termine, bensì anche e soprattutto per la professione futura.

Rimane ancora una domanda aperta rispetto all'equilibrio fra carico didattico e crediti attribuiti all'insegnamento, elemento emerso dai dati sia quantitativi sia qualitativi. Si ritiene che sia possibile andare oltre al concepire tale indicatore semplicemente in termini di rendicontazione, o *accountability*, per comprendere che cosa esso implichi in termini di progettazione didattica. Creare dispositivi formativi e valutativi sfidanti che stimolano e motivano l'apprendimento degli studenti viene richiesto in termini normativi, nonché apprezzato nella letteratura scientifica di settore, ma risulta tutt'altro che semplice poiché può facilmente portare all'insorgere di dilemmi, ovvero di conflitti per la soluzione dei quali esistono alternative multiple, ugualmente praticabili, ciascuna delle quali presenta vantaggi e svantaggi (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbels, 2017). In questo specifico caso è stato realizzato un dispositivo complesso che ha riscontrato valutazioni contrastanti sia fra gli indicatori, nei dati quantitativi, sia in termini di percezione, nei dati qualitativi. Utilizzando un gergo maggiormente colloquiale, se da un lato i

fatti (l'assidua frequenza e il raggiungimento degli obiettivi finali da parte di tutti gli studenti) hanno confermato l'efficacia del dispositivo, la voce degli studenti ha portato alla luce come essi abbiano fatto fatica, più di quanto era stato loro promesso. Se da un lato le emozioni negative come lo stress e la frustrazione possono incidere negativamente in termini di motivazione, dall'altro i fattori che contribuiscono a stimolare gli studenti a produrre il loro miglior lavoro nell'istruzione superiore sono verosimilmente alti livelli di complessità, accentuata autonomia degli studenti ed esigenti aspettative degli insegnanti (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbels, 2012). Di qui un dilemma sul quale senza dubbio riflettere ulteriormente. La voce degli studenti, così come può portare alla luce visioni a volte scomode, può anche contribuire a misurare meglio il perimetro delle nuvole, come direbbe il maestro Alberto Manzi, ovvero a comprendere realtà complesse e mutevoli, quali le pratiche di insegnamento e di apprendimento. Non c'è probabilmente un modo "giusto" per risolvere il dilemma; c'è piuttosto un modo per agire al meglio, individuando un equilibrato livello di sfida (Scager et al., 2017). Riflettere sull'esperienza utilizzando le lenti della valutazione educativa può facilitare l'individuazione di specifici elementi critici, per modificarli, e quelli particolarmente interessanti e adeguati, che possono essere trasferibili, e trasferiti, nell'ordinarietà dell'azione formativa.

Si ritiene interessante, in conclusione, l'opportunità di continuare a studiare i dilemmi della progettazione didattica – un tema presente in letteratura, ma poco sviluppato. È una prospettiva di sperimentazione e di ricerca sicuramente faticosa, ma proprio per questo probabilmente foriera di nuove visioni e auspicabilmente di nuovi livelli di padronanza circa i dispositivi della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2012). Mixed methods research. In S. Borbasi & D. Jackson (Eds.), *Navigating the Maze of Research: Enhancing Nursing and Midwifery Practice* (pp. 147-166). Marrickville (NSW): Elsevier.
- Bayat, K. & Rezaei, A. (2015). Importance of Teachers' Assessment Literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 2.
- Bevilacqua, A. (2019). Sperimentare la co-costruzione di un percorso formativo con gli studenti. Che cosa può imparare chi insegna dai loro feedback in itinere? *Encyclopaideia*, (23)54, 1-14.
- Biggs, J. (2011). *Aligning teaching for constructing learning*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Boud, D. & Molloy, E. K. (2013). What is the problem with feedback? In Boud, D. & Molloy, E. (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, (22) 2, 151-167.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. & Tai, J. (eds.) (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. London: Routledge.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- Candy, P.C. (2000). Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning. *Active Learning in Higher Education*, 1, 101-125.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*, OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De La Harpe, B. & Radloff, A. (2000). Helping academic staff to integrate professional skills. In Fallows S., Steven C. (Eds.), *Integrating key skills in higher education: Employability, transferable skills and learning for life* (pp. 165-174). London: Kogan Page.
- Dunlap, J.C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skill during a problem-based learning Project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- Earl L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fletcher, A.K. (2016). Exceeding expectations: scaffolding agentic engagement through assessment as learning, *Educational Research*, (58)4, 400-419.
- Gemma C., & Grion V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Hager, P.J. (2011). Concepts and definitions of Lifelong Learning. In M. London (Ed.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (pp. 12-25), New York, NY: Oxford University Press.
- Harlen, W., & Gardner, J. (2010). Assessment to support learning. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 15-28). Maidenhead: Open University Press.
- Kotsopoulos, D., Mueller, J., & Buzza, D. (2012). Pre-service teacher research: An early acclimation into a research disposition. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 21-36.
- Kuzu, S., Demir, S., & Canpolat M. (2015). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers in terms of some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1089-1105.
- Malecka, B, Boud, D. & Carless D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edeania: estudios y propuestas socio-educativas*, 52, 125-143.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Nguyen, T.T.H. & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*. Paris: OECD.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Pastore, S. (2017). Cosa serve agli insegnanti per ben valutare. *Form@re*, 17(3), 38-51.
- Scager, K., Akkerman, S.F, Pilot, A. & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education, *Teaching in Higher Education*, (22)3, 318-335.
- Scager, K., Akkerman, S.F, Pilot, A. & Wubbels, T. (2012). Challenging High-Ability Students. *Studies in Higher Education*, 39, 659-679.
- Stiggins, R. J. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), 40-55.
- Wang, T. H., Wang K. H. & Huang S. C. (2008). Designing a Web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51, 448-462.
- White, E. (2009). Are you assessment literate? Some fundamental questions regarding effective classroom-based assessment. *OnCUE Journal*, 3(1), 3-25.
- Willeghems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service tea-

- chers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.
- Winstone, N.E. & Nash, R.A. (2016). *The Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT)*. York, UK: Higher Education Academy.
- Winstone, N.E. & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach*. London: Routledge.