

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13205

Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di *formative assessment* in una scuola secondaria di primo grado

The spin-offs of teacher professional development research on formative assessment practices in a middle school

Andrea Ciani & Elisa Guasconi¹
Cristiano Corsini^{2,3}

Sintesi

Il contributo mostra alcune analisi esplorative in merito all'impatto di una Ricerca-Formazione svoltasi negli anni 2017-2020. Essa presenta un impianto quasi-sperimentale di intervento che ipotizza l'esistenza di ricadute, sulla professionalità dei docenti, di un percorso formativo caratterizzato da una postura di Ricerca-Formazione e finalizzato ad abituare gli insegnanti all'uso di pratiche di formative assessment, in termini di cambiamento di prassi e atteggiamenti valutativi. All'interno del suddetto disegno si colloca l'intervento sperimentale svolto dai docenti in classe con gli studenti. Il percorso di Ricerca-Formazione, che ha coinvolto i docenti di un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado, prevedeva l'introduzione e l'implementazione di tali strategie nell'arco di tre annualità con il supporto del ricercatore-formatore che ha assunto una postura attenta alle esigenze del contesto specifico in cui la ricerca era situata. In questo articolo sono state analizzate le percezioni dei docenti sulle ricadute e gli aspetti processuali della Ricerca-Formazione attraverso un focus group.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Formative assessment; Scuola secondaria di primo grado; Pratica riflessiva; Focus group.

Abstract

The paper presents some exploratory analysis regarding the impact of a teacher professional development research programme taking place from 2017 to 2020. It has a quasi-experimental design, and surmises that an in-service training programme characterised by a teacher professional development research approach and targeted at familiarising teachers with formative assessment strategies has spin-offs on teachers' professional skills, in terms of changes to teachers' assessment practices and attitudes. An experimental programme carried out by teachers in the classroom fell within this quasi-experimental design. The teacher professional development research process involved teachers from a specific school section at a middle school, providing for the introduction and use of these strategies over three years, with the support of a researcher-trainer who paid attention to the specific needs of the context. In this article, teachers' perceptions of the repercussions fallout and aspects relating to the teacher professional development research process were analysed using a focus group.

Keywords: Teacher professional development research; Formative assessment; Middle school; Reflective practice; Focus groups.

1. Università di Bologna, andrea.ciani5@unibo.it, elisa.guasconi2@unibo.it

2. Università di Roma Tre; cristiano.corsini@uniroma3.it

3. L'articolo è stato progettato, scritto e revisionato dai tre autori; nello specifico i paragrafi 1,3,4 sono di Elisa Guasconi, il paragrafo 2 è di Andrea Ciani e il paragrafo 5 è di Cristiano Corsini.

1. Il *formative assessment*⁴: uno alla sguardo letteratura

La riflessione intorno all'acquisizione di competenze di base da parte degli studenti in Italia è, oggi, da considerarsi come prioritaria: i report delle indagini nazionali e internazionali mostrano l'esistenza di una differenza significativa che intercorre tra i risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti, che risente delle caratteristiche del loro contesto socioeconomico di provenienza. Da questa situazione problematica deriva una forte preoccupazione per i rischi di insuccesso formativo e dispersione scolastica che possono emergere; ciò conduce a un'esigenza di recupero dell'autentica finalità democratica dell'educazione, capace di garantire l'uguaglianza di opportunità formative per ciascuno studente. In questo senso, risulta centrale il ruolo che può assumere una valutazione che sia a sostegno della motivazione e dell'apprendimento, in una prospettiva di *formative assessment* e di insegnamento individualizzato. Infatti, il dibattito sul tema del *formative assessment* inteso come un insieme di strategie volte a sostenere l'apprendimento degli studenti ha origine negli anni Sessanta (Scriven, 1966; Bloom, 1971) ed è tutt'ora al centro dell'attenzione pedagogica. In letteratura, si parla di *formative assessment* (Black & William, 1998) ma anche di *assessment for learning* (Stiggins & Chappius, 2006) e *assessment as learning* (Earl, 2003);

a queste diverse espressioni corrispondono differenti declinazioni operative del concetto. Sebbene non esista un unico *framework* attorno al quale si riuniscano tutti i ricercatori (Bennett, 2011), vi è un significativo riconoscimento delle componenti essenziali del *formative assessment* (Hattie & Timperley, 2007; William & Thompson, 2008; Bennett 2011) che sono state riprese in questo progetto di ricerca, il cui costruito è stato rielaborato a partire da quello teorizzato da William e Thompson (2008). Esso comprendeva le seguenti strategie:

- identificazione e condivisione con gli studenti degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione;
- raccolta di evidenze sugli apprendimenti degli studenti attraverso l'utilizzo di diversi strumenti;
- restituzione di feedback formativi in grado di migliorare il percorso di apprendimento degli studenti e di fornire loro una struttura su cui agire;
- strutturazione di occasioni formative in cui i docenti stimolano l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti nei confronti del proprio e dell'altrui apprendimento.

In Italia l'utilizzo di tali prassi è sostenuto da diversi autori, in primis Benedetto Vertecchi che già negli anni '70 ne evidenziava l'importanza ai fini di regolare il processo di insegnamento-apprendimento (Vertecchi, 1976). Oltre alla letteratura pedagogica (interessante ricordare i lavori di Bartolucci *et al.*, 2018; Scierri & Batini, 2018; Grion & Serbati, 2019), anche

4. Nel contesto italiano si utilizza l'espressione valutazione formativa per riferirsi a una pluralità di oggetti e modelli. Per specificare il termine è necessario considerare la distinzione che è presente nella letteratura anglofona e statunitense dove si delineano due filoni di studi sulla valutazione: *educational evaluation* se l'oggetto è un contesto educativo, *assessment* se si indica l'accertamento del profitto degli studenti (Vannini, 2019). In questo secondo ambito di studi, negli anni sono emerse diverse espressioni che definiscono il concetto secondo differenti prospettive: la scelta di adottare, in questo contributo, *formative assessment* si motiva sottolineando l'importanza che riveste in tale concettualizzazione il perseguimento di una didattica individualizzata.

la normativa scolastica italiana⁵ (MIUR, 2015; 2020) sottolinea la funzione formativa della valutazione: se da un lato, quindi, la cultura pedagogica e le direzioni perseguite a livello centrale raccolgono suggestioni che sostengono l'utilizzo di una valutazione a sostegno dell'apprendimento, dall'altro queste indicazioni rischiano di non tradursi in prassi agite all'interno delle classi. Tre considerazioni emergono da queste riflessioni:

- la prima riguarda l'esigenza di indagare il fenomeno per individuare evidenze anche all'interno del contesto scolastico italiano (seppure vi sia anche un forte bisogno di studiare in modo approfondito la cultura della valutazione che lo pervade);
- la seconda, legata alla precedente, richiama la necessità di promuovere l'utilizzo di prassi di *formative assessment* all'interno delle classi;
- la terza è relativa al bisogno della scuola di essere coinvolta in percorsi di ricerca e di sperimentazione didattica, in particolar modo sulla valutazione, ancora percepita dai docenti principalmente nella sua funzione sommativa.

2. Una Ricerca-Formazione sul *formative assessment* con un disegno quasi sperimentale

Partendo da queste premesse, si intende presentare una Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) di una durata triennale orientata a promuovere, attraverso uno specifico percorso formativo guidato dal ricercatore in col-

laborazione con i docenti, il cambiamento di atteggiamenti progettuali, didattici e valutativi e l'uso di pratiche di *formative assessment* in un gruppo di insegnanti di un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado situata nella provincia di Bologna. In questo senso, per tre anni (dal 2017 al 2020), grazie a un percorso formativo che ha progressivamente abituato gli insegnanti all'uso di prassi di *formative assessment* attraverso analitiche indicazioni procedurali, si è messo a punto l'intervento sperimentale lasciato in capo ai docenti, che implementavano tali pratiche in classe con gli studenti. La R-F presentava un impianto quasi sperimentale generale piuttosto articolato, entro cui si collocava la sperimentazione svolta dai docenti in aula che ha coinvolto anche gli studenti (per ulteriori approfondimenti si veda Guasconi *et al.*, 2021 e la Tab. 1). Ciò nonostante, in questo contributo si intende focalizzare l'attenzione solo ed esclusivamente sul percorso formativo con gli insegnanti (caratterizzato dall'adozione di una postura di R-F), al fine di mettere in luce le sue possibili ricadute nella loro pratica didattica quotidiana, anche dopo lo svolgimento del loro intervento sperimentale in aula.

Il disegno quasi sperimentale che riguardava i docenti ha visto dapprima la formazione di due gruppi in modo non randomizzato: uno sperimentale composto da sette docenti di una classe della scuola secondaria di primo grado, coinvolti nel percorso formativo triennale e nell'implementazione di

5. In particolare ci si riferisce qui alle "Linee guida per la certificazione delle competenze" (MIUR, 2015), all'interno delle quali viene specificato lo scopo di una valutazione formativa che persegue il miglioramento del percorso di apprendimento di ogni studente (p. 5). Inoltre si segnala la recente introduzione delle Linee Guida sulla valutazione alla scuola primaria, che supportano una prospettiva di valutazione per l'apprendimento, in particolare nella valutazione in itinere.

pratiche di *formative assessment*, e uno di controllo composto da quattordici docenti della medesima scuola di altre cinque classi parallele. Non è stato possibile estrarre i due gruppi coinvolti nella sperimentazione utilizzando tecniche di randomizzazione a causa dei vincoli organizzativi e istituzionali presenti all'interno del contesto scolastico. Proprio a causa di questi ultimi e ai fini di mantenere un approccio sensibile rispetto alle esigenze del contesto, la scelta è stata quella di progettare un disegno di ricerca quasi-sperimentale a due gruppi nella consapevolezza dei forti limiti di validità interna dello stesso e di una sua valenza fondamentalmente di tipo esplorativo (Guasconi *et al.*, p. 31). Partendo da tale impianto di ricerca, si ipotizzava che il percorso formativo triennale del ricercatore con i docenti, funzionale a preparare gli insegnanti alla sperimentazione che avrebbero messo in atto in classe e caratterizzato da una messa in pratica graduale di strategie di *formative assessment*, avesse ricadute sugli atteggiamenti dei docenti verso la valutazione e tutti gli ambiti ad essa collegati (progettazione, collegialità, didattica) e sulle opinioni in merito alle strategie di *formative assessment*. Per analizzare tali ricadute, la sperimentazione ha potuto disporre di un adeguato piano di rilevazione di dati ed evidenze in ingresso (2017) e in uscita (2020) riferito agli atteggiamenti degli insegnanti sulla progettazione, valutazione e didattica e sulle pratiche utilizzate in classe. Le rilevazioni hanno interessato, in egual modo, i docenti di entrambi i gruppi.

Per ciò che concerne gli atteggiamenti è

stato utilizzato un questionario che conteneva diverse scale grafiche e numeriche (Ciani & Vannini, 2017) che indagavano le seguenti aree:

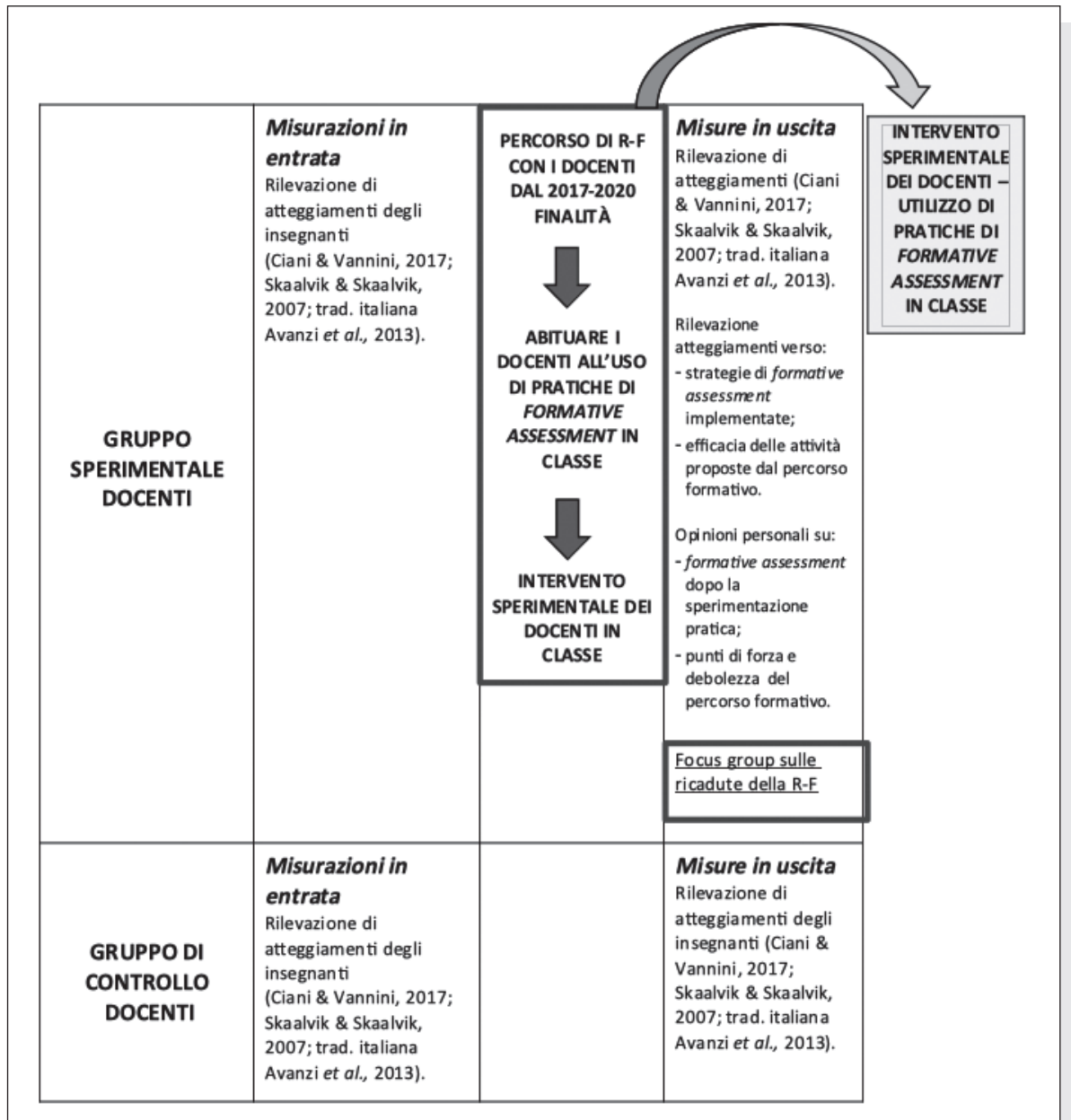
- progettazione professionale / contrasto alla progettazione formale;
- valutazione con funzione formativa / contrasto alla valutazione selettiva;
- fiducia verso la didattica / contrasto all'ideologia delle doti naturali;
- collegialità;
- autovalutazione;

oltre a una scala per la misura dell'autoefficacia dell'insegnante in classe (Skaalvik & Skaalvik, 2007; trad. italiana Avanzi *et al.*, 2013)⁶. Ai soli docenti del Consiglio di Classe sperimentale è stato somministrato, alla fine del percorso formativo triennale, un ulteriore questionario semistrutturato destinato a raccogliere le loro opinioni sull'utilizzo in classe delle strategie di *formative assessment* che indagava. Inoltre, è stato loro proposto, al termine delle attività formative, anche un focus group, di cui si parlerà in modo approfondito nel paragrafo successivo, indirizzato a cogliere le ricadute del percorso effettuato sulla loro professionalità. Infatti, al di là della necessaria definizione metodologica del disegno complessivo della ricerca con le relative misurazioni e dell'intervento sperimentale degli insegnanti, questo contributo intende concentrarsi sulla postura di R-F adottata durante il percorso formativo con i docenti del Consiglio di Classe sperimentale e sulle ricadute da essi percepite nella loro azione didattica e nei loro atteggiamenti.

6. Gli strumenti utilizzati sono derivati da precedenti studi di validazione (Ciani & Vannini, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; trad. italiana Avanzi *et al.*, 2013).

Più precisamente, questo articolo non vuole approfondire specificamente le ricadute dell'intervento sperimentale dei docenti con gli studenti, aspetto per cui si rimanda al contributo di Guasconi *et al.* (2021), ma in-

tende concentrarsi sulla R-F come uno specifico modo di fare ricerca con gli insegnanti, per promuovere ricadute nei loro contesti, processi di lavoro, atteggiamenti e nella loro professionalità.



Tab. 1 - Disegno quasi sperimentale di R-F con evidenziazione del focus su cui si concentra il contributo

2.1. Il percorso formativo e le peculiarità del progetto di Ricerca-Formazione

La ricerca è stata progettata con uno sguardo focalizzato verso l'impianto metodologico e verso l'adesione ai cinque punti caratterizzanti la R-F (Asquini, 2019). In questo senso il percorso formativo triennale ha visto un'attenzione costante da parte del ricercatore ad assumere una "postura" di condivisione, apertura al confronto e di sensibilità rispetto ai vincoli e alle risorse del contesto.

I docenti di tutte le discipline del Consiglio di Classe "sperimentale" si sono incontrati mensilmente con il ricercatore-formatore, che ha progettato l'intervento in un'ottica di accompagnamento, consapevolezza e dialogo continuo con loro per studiare, concordare, mettere a punto pratiche di *formative assessment* e abituarli al loro utilizzo: il fine era quello di preparare il loro intervento sperimentale in classe. L'approccio assunto era orientato a promuovere un clima di partecipazione e di confronto aperto e continuo con i docenti, e caldeggiava l'esplicitazione e, via via, la discussione di eventuali difficoltà e vincoli che potessero ostacolare il lavoro degli insegnanti, così da poter stimolare un'analisi collegiale e una riflessione costruttiva.

Il percorso formativo è stato articolato con la seguente scansione programmatica (Guasconi *et al.*, p. 29).

- *Prima annualità - la connessione tra progettazione educativa, programmazione didattica e valutazione.* Il formatore ha guidato gli insegnanti nella creazione di un clima

di confronto sulla loro intenzionalità educativa e didattica. Gli insegnanti hanno esplicitato singolarmente i principi che hanno ispirato la loro azione educativa e si sono confrontati sugli obiettivi di apprendimento e sui traguardi di competenze che ciascuno perseguiva. Inoltre si è prospettato, supportato con lo studio della letteratura di riferimento, il costrutto di *formative assessment* (Hattie & Timperley, 2007; William & Thompson, 2008; Bennett, 2011) e si sono progettate le prime applicazioni nella pratica didattica quotidiana.

- *Seconda annualità - verso un cambiamento delle pratiche valutative con l'uso di strategie di formative assessment e della videoanalisi.* Nella seconda annualità del percorso, nell'a.s. 2018/2019, gli insegnanti, guidati dal formatore, hanno sperimentato, oltre alla condivisione di obiettivi e criteri, veri e propri momenti di *formative assessment* senza voto e l'uso di un feedback formativo individuale e collettivo. Per promuovere una consapevolezza maggiore sulla conduzione specifica di questi momenti, gli insegnanti sono stati chiamati a videoregistrarsi reciprocamente e a osservarsi attraverso la tecnica della videoanalisi, in attività di *noticing* strutturato e di *reasoning*: così facendo, hanno restituito feedback formativi di miglioramento ai loro colleghi, condividendo con loro fatiche, suggerimenti e spunti di lavoro.
- *Terza annualità - l'intervento sperimentale dei docenti: il formative assessment come pratica sistematica del Consiglio di Classe.* Nell'ultima annualità, nell'a.s. 2019/2020, i docenti hanno monitorato settimanal-

mente, attraverso indicatori di applicazione del *formative assessment*, la sostenibilità di tale pratica valutativa. Al termine di questa attività di monitoraggio gli insegnanti hanno prospettato quali strategie potessero applicare in modo sistematico nella loro quotidianità, sottoscrivendo un impegno comune. Nella parte finale del percorso, il formatore ha affrontato i problemi di sostenibilità emersi in itinere e ha fornito spunti per integrare maggiormente il *formative assessment* nella didattica. Il percorso si è concluso qualche incon-

tro prima del termine pianificato a causa dell'emergenza sanitaria, che ha richiesto alle scuole di convogliare le loro energie nella gestione di tale fenomeno.

In tutto il tempo a disposizione il ricercatore ha fatto riferimento ai punti fondamentali e agli impegni della R-F (Asquini, 2019) e ha messo in campo specifiche strategie (si veda Tab. 2) per soddisfare:

- la necessità di osservare le ricadute della R-F nell'azione didattico-valutativa dei docenti;
- il bisogno di coinvolgere gli insegnanti e

<i>Impegni della RF (Asquini, 2019) – I cinque Punti delineati dal Centro Crespi</i>	<i>Strategie operative messe in atto - La declinazione dei 5 punti della RF è stata vincolata dal disegno quasi sperimentale della RF (si veda spiegazione a fine paragrafo)</i>
Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento.	<p>Riunioni iniziali, in itinere e finali con il Dirigente scolastico per esplicitare obiettivi dell'indagine e impostazione metodologica della ricerca.</p> <p>Presentazione dei tratti principali del percorso di R-F ed esplicitazione degli obiettivi a tutti i docenti coinvolti nella sperimentazione.</p>
La creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F.	L'intervento formativo è stato impostato creando un gruppo di lavoro congiunto (ricercatore-formatore e docenti) all'insegna della chiara definizione dei ruoli e del confronto/dialogo. Tuttavia è il ricercatore-formatore che ha scelto contenuti e attività dell'intervento, avvantaggiandosi sempre del confronto e dei feedback degli insegnanti.
La centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti.	<p>Raccolta delle difficoltà organizzative e contestuali dei docenti e successivi approfondimenti di ostacoli e vincoli con Dirigenti e Staff.</p> <p>Raccolta delle difficoltà di implementazione delle strategie di FA con relative proposte di adattamento anche attraverso l'utilizzo di episodi <u>aneddotici</u> su ciò che accadeva nella classe coinvolta nella sperimentazione.</p>
Un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione.	<p>Incontri di restituzione finale con Dirigente scolastico (con presentazione dei dati raccolti in itinere).</p> <p>Incontro di restituzione finale con gli insegnanti (al termine del percorso formativo e dopo aver analizzato i dati).</p>
L'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti	<p>Strutturazione di rilevazioni in ingresso, in itinere e in uscita per esaminare la ricaduta dell'intervento in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - convinzioni educative, didattiche progettuali e valutative dei docenti. - apprendimenti di italiano e matematica degli studenti e convinzioni sulla didattica e le metodologie valutative dei loro insegnanti.

Tab. 2 - Confronto tra impegni della R-F e strategie utilizzate nel percorso formativo proposto nel progetto.

renderli partecipi e attivi all'interno del percorso triennale, valutando le risorse e i vincoli del contesto.

Come si può osservare nella Tab. 1 e come già accennato, questa R-F si distingue per un impianto metodologico quasi-sperimentale⁷: tale caratterizzazione ha condizionato le strategie adottate nella prospettiva della R-F. Se da un lato la tipologia di disegno ha permesso, come si può notare, di potenziare particolarmente il monitoraggio dell'intervento, grazie alle diverse misurazioni necessarie ed effettuate, dall'altro il carattere sperimentale della ricerca ha determinato la presenza di alcuni vincoli a causa dei quali non è stato possibile raggiungere il massimo livello di condivisione del percorso con i docenti. In effetti, l'ipotesi di ricerca, che è stata esplicitata al Dirigente dell'istituto, non è stata condivisa con gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione per evitare effetti legati alla loro reattività e quindi una potenziale distorsione delle pratiche adottate in classe. Per lo stesso motivo, la partecipazione degli insegnanti alla fase di raccolta dati e di riflessione sugli stessi è stata limitata: i ricercatori, dopo la rilevazione annuale degli apprendimenti relativi alle abilità di comprensione del testo e logico-matematiche, hanno restituito ai docenti un feedback formativo contenente suggestioni per il miglioramento, senza mostrare loro i dati quantitativi raccolti.

3. La valutazione dell'efficacia di una Ricerca-Formazione sulla professionalità dei docenti: premesse e cenni metodologici

Sembra evidente la connessione tra lo scopo della R-F di sviluppo della professionalità dei docenti e il bisogno di individuare un modello e un metodo di valutazione che permetta di comprenderne la portata. La formazione dei docenti, in termini di acquisizione di conoscenze e abilità, l'innovazione delle pratiche implementate nelle classi, la postura riflessiva da loro assunta e il cambiamento generato all'interno dello specifico contesto scolastico (Nigris *et al.*, 2020) sono le componenti fondamentali di una valutazione della R-F che le esamina alla luce della loro sostenibilità. In questo progetto, tale intento valutativo si lega agli obiettivi specifici: essi, infatti, perseguono il cambiamento di atteggiamenti e pratiche valutative da parte dei docenti e la loro assunzione di una postura riflessiva collegiale. Occorre anche riflettere, tuttavia, sui nodi problematici della ricerca che sembrano riguardare, in particolar modo, due aspetti tra quelli fondanti l'approccio di R-F (Vannini, 2018): l'esplicitazione e condivisione delle scelte metodologiche legate al disegno di ricerca e la riflessione congiunta, tra insegnanti e ricercatori, sui dati raccolti e sui processi messi in atto. A tal proposito, si può affermare che i vincoli del disegno di ricerca connessi al suo carattere sperimentale costituiscono un

7. Come già espresso, in questo articolo gli autori intendono valorizzare principalmente l'approccio di R-F adottato e il grado di soddisfacimento dei punti e degli impegni caratterizzanti. Per un approfondimento del disegno quasi sperimentale, delle ipotesi ad esso collegate e delle possibili ricadute dell'intervento sperimentale dei docenti si consiglia di consultare il contributo di Guasconi *et al.* (2021).

forte limite all'adozione di una reale postura di R-F che vede al centro la condivisione delle scelte metodologiche e dei dati raccolti, ma allo stesso tempo essi generano importanti interrogativi di stampo metodologico. Come garantire una validità interna ed esterna del disegno sperimentale e allo stesso tempo adottare un approccio pienamente partecipativo rispetto agli *stakeholders* del progetto? Questa sembra essere una questione che richiede un approfondimento sulle caratteristiche intrinseche della R-F e delle sperimentazioni.

Con lo scopo di valutare l'impatto della R-F sul cambiamento di atteggiamenti e pratiche valutative degli insegnanti, sono state rilevate informazioni relative agli aspetti di seguito riportati (per un approfondimento si veda il contributo di Agrusti e Dodman, *infra*).

- Processo (PQ1): i vissuti, le emozioni, le opinioni dei docenti sul clima relazionale, sui ruoli assunti e il loro apprezzamento di aspetti funzionali e organizzativi della R-F.
- Esito/Prodotto (PQ2): le percezioni degli insegnanti in merito all'acquisizione di conoscenze e abilità, alla scoperta di nuove prospettive e all'utilizzo delle prassi didattiche apprese (strategie di *formative assessment*).
- Consapevolezza e postura riflessiva (PQ3): le opinioni e le percezioni dei docenti sull'efficacia delle pratiche apprese, sulla consapevolezza sviluppata rispetto ai fattori che contribuiscono a determinare le loro prassi didattiche e i pensieri relativi all'importanza di monitorare la didattica e riflettere collegialmente per un sostanziale miglioramento.

Sono queste le tre aree di indagine attorno

a cui si è strutturato il protocollo di un focus group condiviso dal gruppo Crespi e che è stato condotto da un ricercatore che non aveva partecipato allo sviluppo del progetto di ricerca. Hanno partecipato all'intervista sei docenti del Consiglio di Classe sperimentale e un'osservatrice già nota al contesto.

L'incontro, della durata di 70 minuti, è stato audio-registrato e successivamente trascritto attraverso un metodo condiviso. La codifica delle informazioni raccolte ha previsto una scomposizione delle stesse in *chunk* che riguardavano il percorso formativo, le acquisizioni dei docenti e le ricadute sulla professionalità docente, a cui è seguita un'analisi qualitativa del contenuto attraverso cui sono state indagate le tre aree d'indagine (PQ1, PQ2 e PQ3). Infine, sono state codificate le informazioni in categorie e si sono ricercate le connessioni tra esse.

4. Analisi e discussione dei risultati: le ricadute professionali della Ricerca-Formazione

Quasi tutti i docenti hanno percepito il percorso formativo come utile per la crescita, l'orientamento, la consapevolezza, l'apprendimento e l'autostima degli studenti. Durante il focus group sono emerse molte osservazioni riguardanti aspetti processuali della R-F (il 53%), ma sono stati citati anche alcuni esiti in termini di scoperte (prospettive, valori), conoscenze e abilità acquisite. Infine, sono state effettuate dai docenti alcune riflessioni sulle stesse condizioni che possono contribuire all'efficacia del percorso. In questa sezione

saranno presentati i risultati delle analisi attraverso una suddivisione nelle tre aree oggetto di indagine della R-F: il processo, le nuove acquisizioni e la consapevolezza sviluppata dai docenti.

4.1. Aspetti processuali della Ricerca-Formazione (PQ1): le percezioni dei docenti

Il 43% degli interventi dei docenti legati all'ambito processuale della R-F riguarda i loro vissuti (PQ1.V): hanno apprezzato il clima collaborativo e il confronto collegiale che si è creato tra loro il quale, hanno riferito, è stato percepito anche dagli studenti. Sebbene gli insegnanti abbiano giudicato positivamente la proposta di sperimentazione delle pratiche di *formative assessment* in classe, in alcuni casi hanno anche descritto la fatica percepita durante la loro implementazione in quanto essa richiedeva più tempo di quello di cui loro disponevano e appesantiva il loro carico di lavoro. In relazione a questi aspetti occorre porre in evidenza l'influenza dell'emergenza sanitaria sullo sviluppo della R-F (come descritto all'interno dei paragrafi precedenti) che non ha reso possibile realizzare a pieno l'ultima fase del percorso formativo di individuazione di strategie didattiche sostenibili legate al *formative assessment* (in letteratura si parla di *fast formative assessment techniques*) attraverso una riflessione congiunta di ricercatori e insegnanti. Altresì, queste dichiarazioni inducono a una riflessione sull'influenza di alcuni fattori legati all'organizzazione istituzionale delle attività scolastiche e didattiche:

nonostante siano stati pianificati spazi *ad hoc* dedicati alla R-F ogni due mesi in concerto con la dirigenza, i ricercatori percepivano la difficoltà dei docenti di individuare momenti in cui poter realmente concentrare la loro attenzione verso una riflessione progettuale e valutativa collegiale. Alla luce di questa consapevolezza, sembra opportuno interrogarsi a fondo sull'importanza degli atteggiamenti e delle convinzioni dei componenti dello staff dirigenziale rispetto alla R-F, che hanno ricadute sull'individuazione di tempi e spazi adeguati a una riflessione collegiale.

Riguardo ai principi fondanti la R-F e alla postura del ricercatore (PQ1.PS), due docenti hanno manifestato un apprezzamento. Le argomentazioni di tale atteggiamento positivo afferiscono: all'opportunità di sviluppo di una riflessione congiunta tra ricercatori e insegnanti che ha costituito un principio cardine del progetto; al coinvolgimento dei docenti nella ricerca; alla possibilità di sperimentazione delle strategie di *formative assessment* in classe e all'analisi collegiale delle loro ricadute.

«La Ricerca-Formazione...ti costringe sicuramente ad un lavoro di tipo differente ma è sicuramente in termini di ricettività molto più importante anche dal punto di vista qualitativa perché ti lascia qualcosa nel breve, nel medio e nel lungo termine, ti lascia sicuramente qualcosa, tu sei protagonista nella Ricerca-Formazione» (B., chunk 3.6)

I docenti hanno infine percepito l'accompagnamento costante e graduale del ricercatore in questo percorso di riflessione durante tutti gli anni: se all'inizio, hanno raccontato,

potrebbe esistere in loro una preoccupazione legata al complesso progetto a cui erano chiamati a partecipare, questa emozione è man mano stata attenuata dall'azione di sostegno del ricercatore che ha proposto un percorso formativo attento alle loro esigenze.

4.2. Le ricadute professionali del progetto di Ricerca-Formazione

Per ciò che concerne gli esiti della R-F, i docenti hanno dichiarato di aver appreso pratiche che hanno successivamente utilizzato anche in classi diverse da quella coinvolta nella sperimentazione (26% degli interventi di quest'area).

«Quello che posso dire è che davvero queste metodologie si sono un po' insinuate in maniera, diciamo così, inconsapevole, almeno per quello che riguarda me, nel mio modo di organizzare, probabilmente in maniera, diciamo così, in maniera primitiva forse per una questione di economia mentale cioè impostavo il lavoro in un certo modo in una classe e mi veniva da farlo anche nell'altra» (B., chunk 2.3)

Ciò sembra essere in particolar modo connesso al fatto che la metà di loro ha riportato, all'interno dell'intervista, la percezione di una ricaduta positiva di tali prassi sugli apprendimenti e sugli atteggiamenti degli studenti (che sono apparsi agli insegnanti come più partecipi e coinvolti) anche legati alle stesse competenze valutative.

«Mi sono accorta... che ho potuto contare su alcune competenze non speci-

ficatamente didattiche che pensavo di aver tra virgolette seminato ma non così bene... in realtà era rimasto in loro nel loro modo di approcciarsi alla scuola di vedere anche la loro condizione di studente anche alla luce della nuova situazione scolastica in maniera molto più consapevole e responsabile» (B., chunk 1.2)

La conferma di queste affermazioni sembra provenire dai dati quantitativi raccolti attraverso un questionario il cui intento era rilevare le dichiarazioni di pratiche di tali docenti. Il punteggio più alto (M 4) è stato registrato per la condivisione degli obiettivi di apprendimento e a seguire per l'utilizzo di forme di autovalutazione e di restituzione di un feedback formativo orale alla classe (M 3.9). Questi valori testimoniano l'implementazione di strategie didattiche orientate a stimolare il coinvolgimento degli allievi e la loro assunzione di responsabilità nei confronti del proprio percorso di apprendimento.

È opportuno, inoltre, rimarcare che la possibilità di osservare le reazioni degli studenti rispetto alla proposta di pratiche didattiche-valutative tese al miglioramento è un fattore descritto in letteratura come particolarmente efficace per il cambiamento di atteggiamenti e prassi dei docenti.

Una docente afferma di aver acquisito abilità progettuali e organizzative nonché conoscenze che ha utilizzato anche in altri contesti:

«Insomma questo percorso mi ha aiutato a... cioè ha fatto sì che io avessi una struttura a cui far riferimento ecco sicuramente mi ha arricchito proprio da questo punto di vista... dal punto di vista a volte proprio nozionistico ecco il

percorso da seguire come se mi avesse indirizzato» (C., chunk 2.2).

Le ricadute percepite dagli insegnanti sugli apprendimenti degli studenti (e sulla loro motivazione), l'acquisizione di competenze, il trasferimento di prassi apprese in altre classi sono elementi che suggeriscono un cambiamento degli atteggiamenti dei docenti in merito alla valutazione.

4.3. La postura riflessiva acquisita dai docenti

È questo l'ambito meno ricorrente all'interno degli interventi dei docenti, ma su cui è necessario soffermarsi per un'analisi approfondita. Gli insegnanti hanno effettuato alcune riflessioni intorno a questioni che vanno oltre le situazioni didattiche esperite, che guardano criticamente a esse e che contengono riferimenti ad alcuni aspetti sotto descritti.

- La ri-progettazione delle tecniche di valutazione formativa⁸ a seguito dell'emergenza sanitaria: alcuni docenti hanno posto interrogativi relativi alla sostenibilità di strategie di *formative assessment* all'interno della DAD, dichiarando di aver adottato forme di flessibilità in cui ha assunto un ruolo prioritario la strategia dell'autovalutazione.
- La continuità tra ordini e gradi di scuola: una docente ha messo in risalto la preoccupazione per il cambiamento effettuato

relativo alle prassi valutative agite in classe; ha espresso il timore che non vi sia un mantenimento di tali modalità nel grado di scuola successivo (secondaria di secondo grado) in cui la cultura dei docenti è molto legata a forme tradizionali di valutazione.

«Ha parlato della Ricerca-Formazione come scelta politica [...] onorevolissima, si inserisce però in un quadro scolastico italiano che ha delle caratteristiche ahimè un po' particolari perché noi abbiamo fatto questo percorso meraviglioso e splendido abbiamo sicuramente dato un'opportunità importantissima a questi ragazzi che però non le nascondo si troveranno una scuola superiore che non per colpa della pandemia attenzione... presenterà loro un gap importantissimo sono due mondi assolutamente lontani» (B., chunk 1.3)

- Le condizioni istituzionali che consentono l'efficacia del percorso: un docente ha riportato la difficoltà di creare nuovamente uno spazio destinato a un confronto collegiale sulle situazioni didattiche-valutative vissute in classe a causa di vincoli organizzativi istituzionali.

«Ci eravamo confrontati avevamo condiviso tanti momenti e avevamo concordato le strategie questo funziona molto bene però se io penso a quest'anno qui in cui ho avuto un Consiglio di Classe di un'ora con dei colleghi che magari non avevo ancora visto mai e come fai con questi tempi a costruire questo rapporto» (E., chunk 3.4)

- L'assunzione di un atteggiamento collegiale e collaborativo da parte dei colleghi

8. La scelta dell'espressione valutazione formativa è intenzionale: durante lo sviluppo del percorso formativo con i docenti è stato condiviso il lessico per riferirsi al costrutto di *formative assessment* sopra presentato; l'importanza della negoziazione dei significati e la sensibilità nei confronti della cultura istituzionale sono elementi caratterizzanti una sostanziale postura di R-F che ha accolto l'espressione che i docenti sentivano maggiormente come "propria" e che qui si riporta per fedeltà alla trascrizione del focus group.

dell'Istituto: due partecipanti hanno sottolineato la necessità di creare un clima in cui sia possibile un confronto e in cui ogni docente sia disposto a "mettersi in gioco".

5. Considerazioni conclusive

Gli interventi dei docenti evidenziano come la partecipazione al percorso abbia supportato lo sviluppo di un atteggiamento via via più consapevole rispetto al tema del *formative assessment*. In particolare, si apprezza uno spostamento dell'accento dall'interrogativo sull'utilità dell'assegnazione di una funzione formativa alla valutazione a una piena consapevolezza della sua efficacia come insieme di strategie didattiche, una consapevolezza che comporta riflessioni sulle condizioni ambientali, sulle scelte organizzative e didattiche in grado di rendere più efficace il processo,

consentendo un reale e significativo cambiamento delle prassi educative. A testimonianza di ciò, emergono interrogativi relativi alla sostenibilità del cambiamento (Come garantire un'implementazione collegiale delle prassi di *formative assessment* da parte dei docenti di un Istituto? Come assicurare la continuità tra ordini e gradi scolastici nella promozione e nell'utilizzo di una valutazione a sostegno dell'apprendimento?) anche entro un quadro caratterizzato dall'irrompere di una crisi che sospende una normalità già messa in discussione (Come adattare le nuove prassi alla distanza?). Questi interrogativi sono segni della postura riflessiva che ha guidato la raccolta dei dati e la riflessione collegiale su di essi durante la sperimentazione e ha consentito di formulare ulteriori domande che possono avviare ulteriori ricerche essenziali allo sviluppo della professionalità del docente.

Bibliografia

- Asquini, G. (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>. [Accessed 22.07.2021]
- Bartolucci, M., Batini, F., & Scierri, I. D. M. (2018). "Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education", *RicercaAzione*, 10 (2), pp. 209-227.
- Bennett R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 18 (1), pp. 5-25. Retrieved from <https://doi-org.ezproxy.unibo.it/10.1080/0969594X.2010.513678>. [Accessed 22.07.2021]
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 5 (1), 7-74. Retrieved from <https://www-tandfonline-com.ezproxy.unibo.it/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. [Accessed 22.07.2021]
-

- Bloom, S. B.** (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (a cura di). *Mastery Learning. Theory and Practice*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 47-63.
- Ciani, A., & Vannini, I.** (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico, *CADMO*, 2, 5 – 32. Retrived from <http://dx.doi.org/10.3280%2FCAD2017-002003>. [Accessed 22.07.2021]
- Earl, L. M.** (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Guasconi, E., Ciani, A., & Vannini, I.** (2021). Pratiche di formative assessment nella scuola secondaria di primo grado per promuovere gli apprendimenti degli studenti. *Cadmo*, 1, 21-45.
- Grión, V., & Serbati, A.** (2019). IMPROVe: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi, *Form@re Open Journal per la formazione in rete* 3, 89-105.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. Retrieved from <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>. [Accessed 22.07.21]
- INVALSI** (2019). *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*. Retrived from <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>. [Accessed 22.07.21].
- MIUR** (13 febbraio 2015). Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione. Retrived from <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>. [Accessed 22.07.21].
- MIUR** (04 Dicembre 2020). La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria. Retrived from <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> [Accessed 22.07.21].
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI, *Ricerca-Azione*, 12 (2), 225-237. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.32076%2FRA12210>. [Accessed 22.07.21]
- Scierri, I. D. M., & Batini, F.** (2018). “La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario”. *LLL*, 31 (14), pp. 110-123.
- Scriven, M.** (1966). *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium. Purdue University: Lafayette.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.** (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99 (3), 611-625. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>. [Accessed 22.07.21]
- Stiggins, R., & Chappuis, J.** (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27 (1), 10-15.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI In Asquini G. (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I.** (2019). Valutare per apprendere e progettare in Nigris E., Balconi B., & Zecca L. *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Milano-Torino: Pearson.
- Vertecchi, B.** (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wiliam, D., & Thompson, M.** (2008). Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reform, In E. C. Wylie (ed.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. NJ, Princeton: Educational Testing Service (ETS). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/258423197_Tight_but_loose_A_conceptual_framework_for_scaling_up_school_reforms. [Accessed 22.07.21]