

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

DANILA D'ORAZIO

MASTER IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO SECONDARIO I

ANNO ACCADEMICO 2019/2020

**IL FEEDBACK IN CLASSE E IL SUO POTENZIALE  
NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO**

RELATORE

DAVIDE ANTOGNAZZA



*Ringrazio la mia famiglia, Marco e le mie amiche.*

*Ringrazio la mia DPP Maria Elena, e il mio relatore Davide Antognazza.*

*Ringrazio i miei compagni di corso e tutti coloro che mi hanno supportato in questo cammino.*

**SUPSI**

## **Abstract**

Danila D'Orazio

Master of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello secondario I

### **Il feedback in classe e il suo potenziale nel processo di apprendimento**

Il presente lavoro di diploma nasce da un interesse e un bisogno di creare una comunicazione efficace con gli allievi, che permetta loro di ricevere indicazioni utili al fine di migliorarsi. Queste indicazioni vengono comunemente definite come feedback, cioè informazioni di ritorno. Il concetto di feedback è molto vasto, spazia da un generico commento verbale all'elaborazione di una lezione strutturata al fine di ricavare delle risposte e correzioni a determinate azioni. Il feedback in ambito educativo può essere restituito, non solo dal docente, ma anche dai compagni o addirittura da se stessi. Questo permette di applicare il feedback in diverse situazioni e di sviluppare delle attività in cui il feedback sia il fulcro attorno a cui ruota la lezione. Il feedback dovrebbe essere preciso, dettagliato e tempestivo, dovrebbe essere costruttivo e non giudicante e avvenire tra due persone tra le quali esiste una buona relazione.

Si è cercato di indagare l'utilizzo del feedback a livello trasversale nella scuola media ticinese. Questa analisi è stata supportata da un'intervista a diversi docenti di scuola media. Quel che si evince dai commenti dei docenti è che gli allievi, una volta abituati a ricevere e dare feedback, ne sentono il bisogno e li cercano, diventano importanti per rafforzare la loro autoefficacia e per calibrare le azioni correttive da mettere in atto.



## Sommario

Introduzione .....	2
Domanda di ricerca .....	2
Obiettivi conoscitivi .....	2
Quadro teorico.....	4
Caratteristiche dei feedback efficaci e relazione con le teorie dell'apprendimento .....	8
Perché gli allievi cercano i feedback.....	10
Regulatory focus theory e teoria aspettativa-valore.....	11
Feedback in team .....	11
Quadro metodologico.....	13
L'intervista.....	13
Le fasi dell'intervista .....	15
Il diario di bordo .....	17
Cosa, come, quando scrivere.....	17
Svolgimento e risultati attività .....	19
Analisi domanda 1 .....	20
Analisi domanda 2 .....	23
Analisi domanda 3 .....	25
Analisi domanda 4 .....	27
Conclusioni .....	29
Bibliografia .....	31

# Introduzione

## Domanda di ricerca

Da quando ho iniziato ad insegnare mi sono subito accorta che il gruppo di individui che avevo di fronte, gli allievi, non erano singole persone che operavano in modo autonomo ma un insieme di persone in interazione tra di loro e con me, in continua evoluzione e in continuo adattamento in base agli stimoli che venivano loro forniti dall'esterno. Robert King Merton, sociologo statunitense, definisce un gruppo come *“un insieme di individui che interagiscono secondo determinati modelli; provano sentimenti di appartenenza al gruppo, vengono considerati parte del gruppo dagli altri membri”* (Robert King Merton, 1949, Teoria e struttura sociale). Il gruppo classe può essere visto come un sistema cioè unità di elementi collegati tra loro in modo interdipendente (Ludwig von Bertalanffy, 1968, General System Theory). La parola stessa “sistema” (dal greco Syn-istemi ossia “mettere insieme”) esprime il legame presente tra gli individui che lo compongono.

La scuola è teatro di una grande opera sociale in cui si intessono relazioni e si instaurano delicati equilibri. È compito del docente allenare anche le competenze trasversali dell'allievo, insegnandogli a relazionarsi e moderando le interazioni con i pari. La scuola si trasforma così in una palestra che permette ai giovani di allenare il ruolo che avranno un giorno all'interno della società.

Mi sono quindi chiesta come posso io, in qualità di docente, riuscire a modificare i comportamenti del gruppo e dei singoli al fine di indirizzarli al miglioramento? In questo lavoro di diploma mi piacerebbe eseguire un'analisi approfondita delle diverse tecniche di feedback esistenti e dei rispettivi impatti che queste tecniche hanno sugli individui, vorrei inoltre analizzare come viene applicato ed utilizzato il feedback nella scuola di oggi, quali caratteristiche assume e con che grado di consapevolezza viene utilizzato dai docenti.

## Obiettivi conoscitivi

Al fine di rispondere a questa domanda adotterò il metodo dell'intervista dei contesti socio-educativi e del diario. Il primo metodo mi servirà per svolgere un'indagine dello stato attuale dell'utilizzo del feedback nella scuola media. Le interviste non saranno relegate unicamente ai docenti della mia stessa materia (matematica) ma anzi, si cercherà di indagare l'utilizzo del feedback a livello trasversale nella scuola media evidenziando, qualora possibile, le “best practices”. Con la tecnica del diario, scritto a fine lezione, cercherò di catturare le strategie messe in

atto da me che hanno dato un risultato più efficace (o inefficace), la reazione degli allievi e l'eventuale modifica di comportamento osservata. Attraverso questi due metodi di analisi dovrei avere un confronto tra le indicazioni teoriche e l'utilizzo pratico del feedback, capendo cosa, e in che modo, possa ancora essere integrato nel contesto scolastico.



## Quadro teorico

Il feedback è una parte integrante del processo di educazione. Attraverso il feedback il docente fornisce agli allievi un confronto delle loro prestazioni con gli obiettivi educativi con l'obiettivo di aiutarli a raggiungere o superare i loro obiettivi. Spesso però gli educatori sottovalutano la sua importanza o non sanno come agire per creare feedback che siano efficaci. Inizialmente, il concetto di feedback veniva usato nel campo dell'ingegneria, e solo successivamente fu esteso alle scienze umanistiche, ed è proprio per questo motivo che non c'è una definizione univoca del termine, ne troviamo una relativa all'educazione nel Oxford English Dictionary:

*«the modification, adjustment, or control of a process or system (as a social situation or a biological mechanism) by a result or effect of the process, esp. by a difference between a desired and an actual result; information about the result of a process, experiment, etc.; a response.»<sup>1</sup>*

Ovvero una retroazione o un'informazione su un dato processo, una risposta di ritorno. Troviamo invece tra la letteratura in campo educativo una definizione di feedback data dal pedagogista John Hattie nel saggio *The Power of Feedback* (Hattie & Timperley, 2007):

*«Information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding.»<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Traduzione del testo citato dall'inglese all'italiano da me liberamente svolta: la modifica, l'adeguamento o il controllo di un processo o sistema (come una situazione sociale o un meccanismo biologico) come risultato o effetto del processo, es. la differenza tra un risultato desiderato e il risultato effettivo; informazioni sul risultato di un processo, esperimento, ecc .; una risposta.

<sup>2</sup> Traduzione del testo citato dall'inglese all'italiano da me liberamente svolta: Informazioni fornite da un agente (ad es. insegnante, pari, libro, genitore, sé, esperienza) in merito agli aspetti della propria prestazione o comprensione.

Anche in questo caso si conviene sul fatto che il feedback è un'informazione di ritorno, che può essere data, non solo dall'insegnante, ma anche dai genitori, dai pari (compagni), da sé stessi o dall'esperienza e che permette di quantificare una data performance. Hattie (2007) sostiene che il feedback per essere efficace deve rispondere a tre domande: (1) Dove sto andando? (2) Come sto andando? e (3) Dove poi? La prima domanda fa riferimento ai goal (dove), la seconda domanda fornisce informazioni sulla performance comparata dell'allievo (come) e la terza si riferisce a un piano di miglioramento (dove poi).

Il processo di apprendimento, infatti, può essere visto come un ciclo che parte con la definizione dei goal e degli obiettivi di una determinata attività (Schartel, 2012); i primi sono ampi e generali, i secondi sono specifici e misurabili. La fase successiva racchiude l'insegnamento, lo studio e la pratica durante la quale gli studenti lavorano per raggiungere gli obiettivi, a questa fase segue la valutazione suddivisa in *formativa* e *sommativa*. È proprio la valutazione formativa che sfrutta i feedback per aiutare l'allievo a migliorare. Un approccio simile è possibile ritrovarlo nella pedagogia della Padronanza di Bloom.

Un feedback risulta efficace quando viene fornito in un contesto appropriato, cioè quando si basa unicamente sulla performance e non sull'individuo, quando è specifico, si basa sull'osservazione diretta e su dati oggettivi, viene fornito con un linguaggio neutro e non giudicante e identifica azioni o piani di miglioramento (Schartel, 2012). Il feedback deve essere positivo, deve costituire un rinforzo dei comportamenti adeguati tramite una gratificazione e andare a minimizzare quelli inadeguati (attraverso la sospensione del rinforzo positivo). Al contrario il feedback negativo crea nell'allievo una risposta emotiva indesiderata come ansia e paura, che interferisce con l'utilità del feedback stesso a causa della dissonanza percepita tra autovalutazione e valutazione esterna (Schartel, 2012). Ancor peggio, la punizione sopprime solo temporaneamente un comportamento senza però orientare verso il comportamento desiderato. È quindi mio primario interesse attuare delle strategie che permettano l'applicazione costante di feedback che rinforzino positivamente i comportamenti degli allievi, e andando a minimizzare il rinforzo negativo. Anche il nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese promuove il feedback durante il percorso scolastico, considerandolo parte integrante della valutazione per l'apprendimento (valutazione formativa) (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, 2018, La valutazione per

l'apprendimento, Documento di accompagnamento al Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese):

*«Per “valutazione per l'apprendimento” si intendono tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati.»*

La valutazione *per* l'apprendimento non è da confondere con la valutazione *dell'*apprendimento; le due logiche valutative sono state messe in evidenza nella tabella seguente (Pastore & Beccia, 2017):

Tabella 1 - Logiche valutative a confronto

	<b>Valutazione dell'apprendimento</b>	<b>Valutazione per l'apprendimento</b>
<b>Quando</b>	Al termine della sequenza di apprendimento	Durante la sequenza di apprendimento
<b>Domande guida per l'insegnante</b>	Che cosa hanno appreso gli studenti? Hanno raggiunto il livello di competenza richiesto?	A che punto sono gli studenti nel processo di apprendimento? Progrediscono come l'insegnante si aspetta? Che cosa ostacola i loro progressi? Come aiutare a colmare il gap tra ciò che devono apprendere e quanto hanno già appreso?
<b>Prospettiva su insegnamento e apprendimento</b>	Guardare indietro a quanto realizzato	Guardare avanti in modo dinamico e interattivo

Il docente e l'allievo devono diventare alleati al fine di raggiungere il medesimo scopo: l'apprendimento (Brown, Harris, Harnett, 2012). Dare e ricevere feedback sono entrambe utili skills che possono essere migliorate attraverso l'allenamento. Un importante fattore da considerare per valutare l'efficacia di un feedback sull'apprendimento è il concetto di *autoefficacia* di Bandura. Egli sosteneva che le aspettative di efficacia personale determinano in modo diretto quanti sforzi verranno messi in atto e quanto tempo verrà impiegato per superare gli ostacoli incontrati (Bandura, A., 1977).

Inoltre egli identifica quattro aspetti che influenzano l'autoefficacia: raggiungimento dei risultati, esperienza vicaria, persuasione verbale e situazione emotiva. Il primo aspetto ci dice che successi ripetuti rafforzano l'autoefficacia, mentre ripetuti fallimenti la soffocano. Il successo funziona da rinforzo positivo che premia gli sforzi impiegati per raggiungere un obiettivo. Per questo motivo, proporre troppo spesso agli allievi task sfidanti raggiungibili solo da pochi individui crea un effetto avverso in quanto scoraggia la maggior parte del gruppo classe. Al contrario, soprattutto a inizio anno può essere utile proporre attività accessibili a tutti al fine di creare un loop positivo che trascini l'intero gruppo classe a mettersi in gioco e partecipare attivamente al lavoro, una volta consolidata l'autoefficacia sarà minore l'impatto dei fallimenti occasionali.

Il secondo aspetto, l'esperienza vicariante, si riferisce all'insegnamento che si trae dall'esperienza altrui, ad esempio vedendo che un pari riesce a raggiungere un determinato risultato, allora per trasposizione anche l'altro soggetto acquisisce la consapevolezza di potercela fare rafforzando così la sua autoefficacia. In terzo luogo, Bandura (1977) identifica la persuasione verbale intesa come incoraggiamento diretto nei confronti di un individuo. In generale l'effetto della persuasione verbale è comunque più debole rispetto al rinforzo dato dal raggiungimento dell'obiettivo. Infine, anche la situazione emotiva del soggetto influisce sull'autoefficacia, situazioni stressanti la diminuiscono in quanto vengono percepite come un presunto fallimento.

Questo concetto è stato precedentemente sviluppato da John Watson (1919), psicologo statunitense padre del comportamentismo, il quale sosteneva che le differenze del comportamento tra gli umani fossero dovute alle diverse esperienze vissute da ciascuno e dal condizionamento che esse hanno su di noi. Watson sosteneva che già i genitori dovessero essere in grado di creare un ambiente stimolante, da esplorare e che creasse opportunità di un'azione efficace. L'obiettivo doveva essere quello di creare un senso di *agentività* che permettesse lo sviluppo cognitivo dell'individuo.

## Caratteristiche dei feedback efficaci e relazione con le teorie dell'apprendimento

Nella letteratura attuale sono identificati svariate tipologie di feedback (correttivo, diretto o indiretto, descrittivo, esplicito o implicito, neutrale, oggettivo, basato su dati, sommativo e formativo, costruttivo, ecc.), le quali vengono valutate più o meno efficaci in base alla teoria dell'apprendimento dalla quale vengono osservati (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, Stijnen, 2013).

Tabella 2 - overview delle caratteristiche dei feedback (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, Stijnen, 2013)

Characteristic	Behaviourism	Cognitivism	Social cultural theory	Meta cognitivism	Social constructivism
Corrective; GAS; PAS	x	x			
KCR feedback		x	x		x
Elaborative feedback before KCR		x	x		x
Direct or indirect corrective feedback		x			
Interactional feedback		x			
Identifying and correcting errors			x		
Explaining misunderstandings			x		
Specific	x	x	x		x
Clear		x			
Concrete			x		
Consistent			x		
Descriptive					x
Directive	x		x		
Explicit or implicit		x			
Polite or direct			x		
Positive or negative		x			
Positive	x		x		x
Unbiased, objective		x			
Neutral		x			x
Non judgmental, non hurtful					x
Non evaluative					x
Balanced between positive and negative			x		x
Balanced with grade			x		x
Based on actual data					x
Summative and formative			x		x
Formative			x		
Accurate, irrefutable			x		x
Relevant, meaningful			x		x
Justifying marks			x		
Justification					x
Instructional (Parallel, expansive, novel)	x				
Performance feedback	x				
Form and content		x			
Product and process		x			
Leaving control to learner				x	
Sufficient					x
Constructive					x
Challenging					x
Consequence of performance					x

Thurlings (2013) nella sua ricerca sottolinea che è essenziale che il feedback sia task-related, cioè riferito allo specifico obiettivo o compito, al comportamento e non alla persona; deve inoltre contenere indicazioni sul progresso, suggerimenti su come migliorare e sui passi successivi. Riguardo invece le tempistiche secondo cui viene dato il feedback, Thurlings (2013) asserisce che esistono opinioni differenti: secondo un'ottica behaviourista il feedback deve essere dato immediatamente o comunque in modo tempestivo, secondo il sociocostruttivismo può essere dato sia subito che in un secondo tempo e in modo frequente, secondo il cognitivismo deve essere scelto

un lasso di tempo che sia appropriato. Non da ultimo, viene ritenuto importante, dare la possibilità a chi riceve il feedback di poter rispondere intraprendendo un dialogo, inoltre il feedback deve essere dato in un contesto di collaborazione. Per gli autori del cognitivismo e del socio costruttivismo (Thurlings et al., 2013), il feedback deve essere un supporto, onesto e rispettoso, che incoraggi le credenze motivazionali positive e che costruisca un'atmosfera basata sull'empatia ed il rispetto. Non tutte le teorie dell'apprendimento tengono in considerazione gli effetti del feedback sugli allievi, come ad esempio il behaviourismo; da un punto di vista sociocostruttivistico gli studenti dovrebbero essere coinvolti nel trovare delle strategie alternative, mentre per il costruttivismo il feedback dovrebbe supportare gli studenti nell'acquisire consapevolezza dell'obiettivo e percepire la differenza tra la loro performance e la performance desiderata. Possiamo raggruppare gli elementi essenziali di un feedback efficace in una tabella suddividendola in efficacia per lo studente (per il processo di apprendimento) ed efficacia per l'insegnante (per il processo di insegnamento). Ovviamente, al fine di trovare un buon compromesso gli elementi di entrambe le colonne devono essere tenuti in considerazione.

Tabella 3 - riassunto elementi di efficacia del feedback, Thurlings et al., 2013

	<b>Efficacia per il processo di apprendimento</b>	<b>Efficacia per il processo di insegnamento</b>
Caratteristiche del feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve guidare lo studente verso la risposta corretta</li> <li>• Focalizzato sulla task, specifico, chiaro e dettagliato</li> <li>• Deve avvenire tra due persone tra le quali esiste una buona relazione</li> <li>• Costruttivo, non giudicante, incoraggiante,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Immediato, specifico e correttivo</li> <li>• Deve coinvolgere attivamente gli studenti nella correzione dei loro errori</li> <li>• Formativo, accurato, concreto, concentrato sulla task, frequente, tempestivo</li> <li>• Fornito nel contesto di coaching o peer coaching, non solo positivo</li> </ul>

## **Perché gli allievi cercano i feedback**

La ricerca proattiva di informazioni di ritorno, quali i feedback, contribuisce in modo positivo ad ampliare il ventaglio di soddisfazioni che l'allievo persegue in ambito scolastico. Alcune ricerche (Anseel, Beatty, Shen, Lievens, Sackett, 2015) mostrano però che la ricerca di feedback da parte degli allievi non è necessariamente correlata alla prestazione scolastica, ma, in primo luogo, è dovuta ad una riduzione dell'incertezza. Il docente, fungendo da riferimento, fornisce, attraverso i feedback, la sicurezza ed il sostegno per svolgere correttamente un compito. Allo stesso tempo però un eccesso di feedback o dei feedback che sono in dissonanza con la percezione che ha l'allievo di sé, minano la sicurezza dell'allievo compromettendo la capacità di autovalutazione e di autoregolazione positiva. Oltre a questo motivo di ricerca del feedback, che possiamo definire come motivo personale, esiste anche un motivo "pubblico": la propria immagine pubblica è una preoccupazione che può spingere l'allievo a cercare feedback positivi per migliorarla ed evitare feedback negativi per proteggerla. In base al tipo di allievo che abbiamo davanti sarà diverso anche il tipo di feedback che egli cerca. Ad esempio, nello studio *Feedback to know, to show, or both? A profile approach to the feedback process*. (Nakai, O'Malley, 2015) vengono identificati tre diversi profili di "cercatori di feedback". Fanno del primo gruppo tutti quegli studenti per i quali l'utilità del feedback risiede nella sua capacità di facilitare il raggiungimento dell'apprendimento; in secondo gruppo identificato dallo studio racchiude quella tipologia di studenti che ricerca i feedback sia per uno scopo utilitaristico, al servizio delle loro esigenze formative, ad esempio per capire come raggiungere un obiettivo, sia per compiacere il proprio ego, quindi per soddisfare i loro bisogni emotivi. Infine, viene identificato un terzo gruppo composto da quegli studenti che si mostrano poco sensibili a qualsiasi tipo di feedback. Essi solitamente sono gli studenti alle prime armi. Nei tre gruppi si evidenziano differenti caratteristiche di ricerca del feedback, differenti motivi che spingono alla ricerca e differenti strategie di autoregolazione.

## **Regulatory focus theory e teoria aspettativa-valore**

La regulatory focus theory (Idson & Higgins, 2000), identifica tre rappresentazioni di sé di ogni individuo: quella reale, quella ideale desiderata e quella che si presuppone debba possedere. Se gli individui sono inseriti in un sistema di promozione e indirizzamento che favorisce le speranze ed i desideri gli individui assumono un atteggiamento positivo al fine di ridurre la discrepanza tra il sé ideale e il sé reale. Al contrario, se gli individui sono inseriti in un sistema di prevenzione che comporta doveri, obblighi, responsabilità, spinge l'individuo ad essere prudente e a concentrarsi sullo spettro di un risultato negativo, cioè la discrepanza tra in sé dovuto e il sé reale. Da questi studi (Idson & Higgins, 2000) e (Van-Dijk & Kluger 2004), è stato riscontrato che gli individui con attenzione alla promozione hanno avuto prestazioni migliori dopo feedback di successo, mentre gli individui con attenzione alla prevenzione hanno avuto un miglioramento delle prestazioni dopo un feedback di fallimento. Questa diversa risposta può avere origine nei diversi obiettivi regolatori degli individui. La scoperta di questo studio (Shu & Lam, 2011), si situa in contrapposizione con la teoria aspettativa-valore di Atkinson la quale sostiene che ricevere feedback di fallimento sia demotivante in quanto il fallimento implica una bassa probabilità di successo. Questo studio ha evidenziato come i soggetti di cultura occidentale risultavano maggiormente determinati dopo un successo, al contrario gli individui appartenenti ad una cultura asiatica risultavano maggiormente determinati dopo un insuccesso. È quindi possibile affermare, che all'interno della nostra realtà occidentale, di cui la Svizzera fa parte, è preferibile adottare pratiche didattiche che favoriscono esperienze di successo e di gratificazione per gli studenti.

## **Feedback in team**

Un team può essere definito come «*Squadra, gruppo di persone che collaborano a uno stesso lavoro o per uno stesso fine (anche di carattere scientifico o intellettuale): è in genere, quindi, sinon. del fr. équipe, anche nel sign. sportivo (cioè squadra di atleti).*» Treccani<sup>3</sup>, Vocabolario

---

<sup>3</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/team/>



online. Il feedback può essere fornito sia all'intero team sia ai singoli membri del team stesso in base al loro operato. Come gli altri tipi di feedback ha la funzione di guida: da una parte per rafforzare l'efficacia di alcuni comportamenti, dall'altro di ridurre i comportamenti inefficaci. Inoltre, può essere di tipo *interpersonale* quando va a analizzare le relazioni sociali sulle quali il team stesso si basa; ad esempio dire che durante un confronto un membro ha creato un'atmosfera positiva basata sull'apertura (Gabelica, Van den Bossche, Segers, Gijsselaers, 2012), oppure di tipo *cognitivo* quando fa riferimento alla misura in cui le idee e i processi cognitivi vengono condivisi e coordinati tra i membri del gruppo. Infine anche nei feedback a livello di team esiste il feedback task-related ovvero un'informazione specificatamente indirizzata ad una task portata avanti dall'individuo o dal team. Si pensa che il feedback applicato ai team abbia un effetto sulla loro performance e sul coordinamento dei compiti, permettendo di allineare le risorse cognitive comuni (Gabelica et al., 2012).

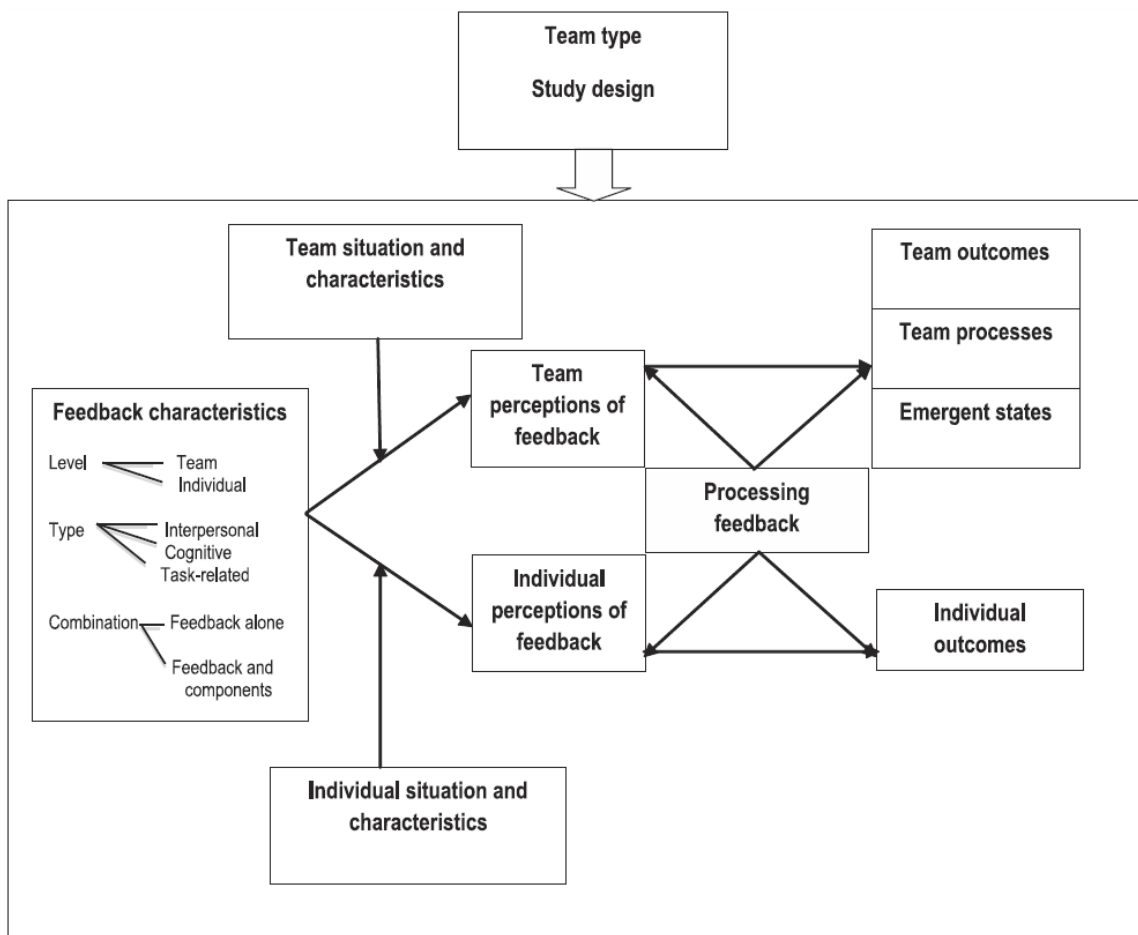


Figura 1 – Feedback in teams. Gabelica et al., 2012, adattato da Group Feedback for Continuous Learning, by London and Sessa (2006), p. 310.

## Quadro metodologico

Gli aspetti teorici finora analizzati hanno permesso di creare un quadro completo da cui partire. Sarà mio interesse analizzare come questi aspetti vengano utilizzati nell'ambiente scolastico, quali caratteristiche assume il feedback, con che grado di consapevolezza viene utilizzato dai docenti, se esistono metodi ottimali, e più in generale come si declina l'utilizzo del feedback nella scuola media Ticinese. A questo fine adotterò il metodo dell'intervista dei contesti socio-educativi e del diario. Il primo metodo mi servirà per svolgere un'indagine dello stato attuale dell'utilizzo del feedback nella scuola media. Le interviste non saranno relegate unicamente ai docenti della mia stessa materia (matematica) ma anzi, si cercherà di indagare l'utilizzo del feedback a livello trasversale nella scuola media evidenziando, qualora possibile, le "best practices". Con la tecnica del diario, scritto a fine lezione, cercherò di catturare le strategie messe in atto da me che hanno dato un risultato più efficace (o inefficace), la reazione degli allievi e l'eventuale modifica di comportamento osservata. Attraverso questi due metodi di analisi dovrei avere un confronto tra le indicazioni teoriche e l'utilizzo pratico del feedback, capendo cosa, e in che modo, possa ancora essere integrato nel contesto scolastico.

### L'intervista

L'intervista è un mezzo utilizzato nella ricerca di tipo qualitativo (raccolta di informazioni osservabili, non in forma numerica), è una conversazione guidata da un intervistatore che segue uno schema flessibile precedentemente realizzato e non fisso, composto da zone tematiche che intende indagare. L'intervista può essere indirizzata ad un numero di persone variabili in base agli obiettivi di ricerca che si vogliono raggiungere. Il risultato di un'intervista è spesso complesso e non facilmente analizzabile in quanto, soprattutto se si usano domande aperte, si otterrà una vasta gamma di risposte con diverse sfumature non facilmente uniformabili. *"Si fa ricerca propriamente per imparare e accrescere la nostra conoscenza su un oggetto: l'intervista è un modo di apprendere dando parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà."* (Milani & Pegoraro 2011). Attraverso l'intervista si può

estrapolare il sapere dell'altro, indagarlo e farlo proprio. Come per ogni lavoro di ricerca è importante avere in chiaro fin dall'inizio gli obiettivi che si vogliono raggiungere, solo così si può impostare in modo strutturato l'intervista che andremo a svolgere. Le tipologie di intervista si suddividono in due grandi gruppi: l'intervista "uno a uno" nota anche come intervista diretta o faccia a faccia e l'intervista in *gruppo*, utilizzata quando è necessario analizzare le dinamiche del gruppo o quando è necessario favorire la sensibilizzazione su una specifica questione o ancora per favorire il confronto su un tema. Nel primo gruppo, l'intervista "uno a uno" comprende non solo l'intervista faccia a faccia ma anche l'intervista telefonica, molto rapida ed economica e, l'intervista computerizzata o postale. Queste ultime tipologie permettono di raggiungere un ampio numero di intervistati, sebbene le risposte raccolte non siano così dettagliate e genuine come nell'intervista faccia a faccia. Per la mia finalità è sicuramente più opportuna un'intervista di tipo faccia a faccia, per mettere a proprio agio gli interlocutori creando un'atmosfera distesa e che permetta all'altro di esprimersi il più sinceramente possibile. Prendendo in considerazione l'intervista faccia a faccia possiamo identificare tre diverse tipologie in base al grado di strutturazione delle domande.

- *Intervista libera o non strutturata*: è sicuramente la tipologia di intervista più aperta, non segue domande predefinite ma solo dei temi da trattare. Questo fornisce una grande libertà all'intervistato che può spaziare all'interno del tema concentrandosi sulle parti da lui ritenute più importanti, l'intervistatore deve semplicemente stimolare nel racconto.
- *Intervista semistrutturata*: è una tipologia di intervista che necessita di un lavoro preliminare per la creazione della traccia più o meno rigida che l'intervistatore dovrà seguire. La traccia può essere composta da dei nuclei tematici concatenati e interdipendenti. Questo permetterà all'intervistatore di scegliere con quale ordine porre le domande senza alterare la qualità della risposta. Il canovaccio dell'intervista può essere strutturato con diversi livelli di accuratezza, può semplicemente essere un elenco di argomenti da affrontare, oppure essere articolato in domande e sotto domande seppur di carattere abbastanza aperto.
- *Intervista strutturata*: quest'ultima tipologia di intervista si basa su una serie di domande chiare definite e ben articolate che impediscano all'intervistato di divagare. Questa tecnica ricorda molto la tecnica del questionario con domande chiuse, viene infatti definita anche come "compilazione assistita" poiché l'intervistato non può contribuire con apporti personali sull'uno o sull'altro tema. (Milani & Pegoraro, 2011)

Analizzando queste tre tipologie di interviste notiamo subito che il grado di libertà che l'intervistato ha nel rispondere alle domande è massimo nelle interviste con domande aperte e minimo nelle

interviste strutturate con domande chiuse. Questo aspetto ha dei vantaggi e degli svantaggi: sicuramente utilizzando un'intervista di tipo strutturato con domande chiuse le risposte saranno facilmente confrontabili alla fine dell'intervista. Al contrario, nelle interviste non strutturate con domande aperte, le risposte saranno difficilmente confrontabili, ma si otterranno degli apporti personali da parte dell'intervistato molto più interessanti, si riuscirà ad indagare con più facilità la prospettiva dell'interlocutore valorizzando le sue esperienze e i suoi saperi.

### **Le fasi dell'intervista**

Al fine di organizzare in modo completo un'intervista è necessario toccate diverse fasi di lavoro: partendo dalla raccolta dati, proseguendo con l'analisi e terminando con la restituzione dei risultati finali. Le prime due fasi, quella di raccolta dati e quella di analisi, non sono completamente separate, anzi sono strettamente interdipendenti poiché solamente nel momento di creazione di una domanda l'intervistatore analizza e approfondisce le future vie interpretative (Milani, P. & Pegoraro, E., 2011). La fase di raccolta dati ci accompagna non solo prima dell'intervista ma anche durante e dopo il colloquio. Prima dell'intervista è opportuno:

- Organizzare gli strumenti necessari, il canovaccio delle domande, penna e foglio per appunti, registratore;
- Scegliere un luogo adatto che metta a proprio agio l'intervistato;
- Ricordare all'intervistato gli obiettivi della ricerca;
- Chiarire che l'uso dei dati è per soli scopi di studio;
- Chiedere il permesso di utilizzare il registratore (Milani & Pegoraro, 2011).

Di particolare importanza è il setting (spazio e tempo); risulta essenziale al fine di realizzare un'intervista genuina comunicare in anticipo all'intervistato il luogo dell'intervista, che dovrà essere preferibilmente un luogo chiuso per evitare disturbi e in una zona tranquilla e appartata, inoltre, deve essere comunicata in anticipo la durata dell'intervista, in modo che l'intervistato possa riservarsi il tempo necessario che gli permetta di gestire adeguatamente l'andamento della

conversazione. Durante l'intervista oltre a registrare il dialogo è opportuno cercare di osservare alcuni aspetti significativi del comportamento non verbale dell'intervistato (cambiamenti di voce, gesti, emozioni). Dopo l'intervista l'intervistatore dovrà sbobinare il prima possibile il colloquio dell'intervista evidenziando anche eventuali pause prolungate e aspetti non verbali rilevanti. La fase successiva a quella della raccolta dei dati è l'analisi. La parte complessa di un'intervista semistrutturata è il grosso lavoro di rilettura e studio successivo all'intervista. L'analisi del materiale può essere svolta a seguito di ogni intervista senza dover attendere la chiusura di tutte le interviste (Milani & Pegoraro, 2011). Inoltre, è una decisione dell'intervistatore decidere cosa sbobinare: il testo integrale o unicamente le parti attinenti agli obiettivi di ricerca omettendo eventuale divagazioni. Una volta eseguita la trascrizione di tutte le interviste il ricercatore può passare alla fase di analisi in cui studia e argomenta le risposte alla domanda di ricerca confrontando le risposte con i concetti teorici e svolgendo un percorso riflessivo che permetta di estrapolare un risultato conclusivo. L'ultima fase del lavoro di ricerca è la restituzione dei risultati in cui il ricercatore deve essere in grado di fare un sunto degli output e giustificare la propria analisi con opportuni rimandi alla teoria. Non esiste un modo univoco per restituire i risultati finali, ma nel libro *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica* (Milani & Pegoraro, 2011) viene proposta una guida:

- In primo luogo deve essere riportata una breve sintesi di riferimenti teorici dell'oggetto di ricerca successivamente devono essere introdotti in modo sequenziale i campi di analisi;
- Infine per ogni ambito della ricerca è utile indicare sia il dato qualitativo risultante che quello quantitativo, magari attraverso un grafico o una tabella (es: tre persone dicono così, 2 dicono così...);
- Alla luce dei risultati è necessario argomentare le implicazioni di ogni ambito;
- Creare un'analisi d'insieme dei risultati di ricerca evidenziando punti forti e limiti del lavoro.

Dal momento che è la prima volta che sperimento il metodo dell'intervista seguirò le linee guida sopra riportate. Eventuali adattamenti potranno essere fatti in base alle necessità che incontrerò nello svolgimento del lavoro.

## **Il diario di bordo**

Come sostiene Moratri la vita frenetica dei nostri tempi ci impedisce spesso di trovare dei momenti da dedicare al pensiero e quindi le esperienze che viviamo tendono a non lasciare segni. Per conservare e riutilizzare determinate idee, sensazioni e avvenimenti risulta utile utilizzare la scrittura per documentare l'accaduto e "guadagnare sapere esperienziale". La pratica di scrivere un diario permette di rivivere la propria esperienza e tornare a riflettere sul proprio vissuto, esaminando a mente fredda l'accaduto. Il diario diventa un materiale esperienziale sul quale ragionare e acquisire consapevolezza. Scrivere un diario consente di:

- rafforzare la capacità di osservazione dettagliata
- intensificare la capacità di indagare i processi cognitivi
- identificare le contraddizioni della situazione
- argomentare i propri vissuti emotivi (Mortari, 2004)

Mortari (2004) evidenzia la differenza tra scrivere e parlare, quest'ultima è un'azione immediata, la prima invece implica una rielaborazione, un ragionamento e un'interpretazione dell'esperienza.

## **Cosa, come, quando scrivere**

La tecnica del diario è spesso utilizzata nell'ambito educativo, sebbene sia una forma di scrittura molto libera e semplice, vengono comunque evidenziate alcune indicazioni generali per l'elaborazione del testo in modo da rendere l'esperienza formativa (Mortari, 2004). Il diario può contenere una vasta gamma di informazioni più o meno dettagliate, può essere inserita una descrizione obiettiva di un avvenimento, ma può anche essere arricchita da interpretazioni personali, opinioni e descrizioni del vissuto emotivo. Inoltre, è opportuno registrare ogni intervento con la data e le informazioni relative all'evento educativo. Il diario viene utilizzato nella metodologia della ricerca-azione che sfrutta la pratica riflessiva per il miglioramento del processo educativo; per massimizzare questa analisi viene suggerito (Mortari, 2004) di "lasciare un margine bianco su ogni pagina" da sfruttare a distanza per arricchire la narrazione con annotazioni ed analisi successive. Le note possono essere classificate in 4 tipologie differenti (Mortari, 2004):

- note teoretiche: elaborazione di nuove ipotesi

Il feedback in classe e il suo potenziale nel processo di apprendimento

- note metodologiche: appunti sulla tipologia di strategie adottate nei vari contesti
- note progettuali: analisi riguardanti i metodi applicati nei contesti di azione, includono le azioni per il miglioramento del progetto
- note critiche: identificazione dei passaggi ritenuti problematici o migliorabili

Il diario deve diventare uno spunto riflessivo, racchiudere le osservazioni e le impressioni in forma narrativa, ma al tempo stesso lasciare aperti margini di riflessione. La riflessione può essere arricchita anche attraverso la condivisione per dare significato all'esperienza. Per far questo è importante essere consapevoli che quanto viene descritto, non rispecchia oggettivamente la realtà, ma è solo un'interpretazione di essa. In questo modo si mette in discussione il proprio punto di vista e si passa da un approccio realista (il racconto è lo specchio della realtà) ad uno costruttivista (il racconto è un'interpretazione della realtà). Adottando queste strategie, il diario diventa uno strumento essenziale nella ricerca di tipo qualitativo.

## Svolgimento e risultati attività

Come già accennato in precedenza, lo scopo della mia ricerca è quello di analizzare come viene utilizzato il feedback nella scuola media. Per far ciò ho utilizzato la tecnica dell'intervista in quanto permette non solo una risposta chiusa alle domande sottoposte, ma permette anche un'indagine accurata dell'argomento e un eventuale approfondimento degli aspetti più interessanti. Sono stati intervistati otto docenti della Scuola Media di Canobbio, di diverse materie (due di matematica, scienze, italiano, tedesco, storia, musica, visiva e arti plastiche). Ho volutamente scelto di interagire con docenti di materie diverse per ottenere spunti e punti di vista diversi. Ad ogni docente è stato assegnato un numero, da 1 a 8, in modo da ricondurre le citazioni alla persona, pur mantenendo l'anonimato. Il numero tra parentesi dopo la citazione si riferisce quindi al docente. L'intervista è basata su quattro domande aperte, che successivamente possono essere indagate in dettaglio qualora fornissero spunti interessanti. Riporto qui di seguito la traccia dell'intervista.

1. Mi piacerebbe parlare con te dei feedback, conosci questa metodologia?
  - No → Il feedback è una parte integrante del processo di educazione. Attraverso il feedback il docente fornisce agli allievi un confronto delle loro prestazioni con gli obiettivi educativi con l'obiettivo di aiutarli a raggiungere o superare i loro obiettivi. È un commento, una restituzione, una valutazione formativa. Ti capita di adottarli?
  - Sì → Mi puoi raccontare come li metti in pratica, quanto spesso?
2. Mi puoi dire quale è la tua percezione rispetto al feedback e ai suoi risultati? Quali limiti vedi?
3. Ci sono vari tipi di feedback, la teoria aspettativa-valore di Atkinson sostiene che i soggetti di cultura occidentale risultavano maggiormente determinati dopo un successo, al contrario gli individui appartenenti ad una cultura asiatica risultavano maggiormente determinati dopo



un insuccesso. Ti capita di creare situazioni che permettano di rafforzare l'autoefficacia dei tuoi allievi?

4. In quali situazioni il feedback è più usato (lavoro di coppia, gruppo, singolo)? Puoi generalizzare in quali ambiti lo utilizzi di più?

Nei prossimi paragrafi analizzerò le risposte date dai docenti alle singole domande.

### **Analisi domanda 1**

*«Mi piacerebbe parlare con te dei feedback, conosci questa metodologia? Mi puoi raccontare come li metti in pratica, quanto spesso?»*

Alla prima parte della domanda quattro docenti su otto hanno risposto subito che conoscevano e usavano i feedback, invece la rimanente parte ha chiesto delucidazioni, soprattutto per verificare che quello che loro mettevano in pratica fosse proprio quanto da me richiesto. Anche questi quattro docenti, una volta spiegato loro il significato dei feedback, ha confermato che ne facevano uso. Posso quindi affermare che la totalità dei docenti intervistati usa i feedback. Dalle domande successive si evince, però, che il grado di approfondimento nell'uso del feedback varia molto da docente a docente; per alcuni è solo un rapido commento, per altri è fonte di un grande lavoro per rendere il feedback davvero utile ai fini dell'apprendimento.

Passando alla seconda parte della domanda ho potuto ricavare molti spunti interessanti che possono arricchire la mia esperienza. Una docente di storia afferma:

*«Il nuovo piano di studi mette fortemente l'accento sull'autovalutazione degli allievi e sulla valutazione tra pari, quindi da questo momento sto cercando di fare più attenzione per dare io un feedback più concreto agli allievi e lasciare che gli allievi diano un feedback a me sul loro operato e a volte anche che siano i compagni a darlo. [...] identifico un aspetto su cui hanno lavorato bene e uno su cui devono lavorare meglio.» (1)*

la docente in questa prima parte dell'intervista sta facendo riferimento a una verifica di tipo formativo che tipicamente include delle indicazioni (feedback) su dove lavorare per andare a migliorarsi. Poi aggiunge:

*«Inoltre integro, poi, degli altri tipi di feedback, tra pari o autovalutazione, ma è difficile perché ho poco tempo, io ho solo due ore a settimana. Ma almeno una volta a semestre faccio una verifica*

*dove, al posto della nota, identifico in una tabella le competenze e i processi su cui stiamo lavorando e tiro le somme su questi aspetti specifici. [...] prima esplicito gli obiettivi. Poi prima chiedo a loro “tu che nota ti daresti?” e loro si danno una nota che spesso coincide a un po’ l’idea che avevo io, e se non è la stessa, gli spiego il motivo.» (1)*

In questo modo la docente non solo restituisce un feedback all’allievo, ma prima, gli permette di autovalutarsi per renderlo conscio delle sue capacità e dei suoi punti deboli. Questo aspetto è molto importante non solo in storia, ma anche e soprattutto in matematica. Darshanand Ramdass e Barry J. Zimmerman (2008) sostengono che solo gli studenti che sono in grado di valutare ciò che sanno fare e cosa no, sapranno diventare studenti migliori e sapranno autoregolarsi. Lo sviluppo di una consapevolezza dell’allievo sembra apparire di pari importanza rispetto allo studio di strategie matematiche per la risoluzione di problemi. Devono essere gli insegnanti che guidano gli studenti in questo percorso, al fine di affinare la loro sensibilità di autovalutazione. Questo può essere fatto creando diversi momenti in cui gli allievi hanno l’opportunità di valutare ciò che hanno imparato o dove hanno sbagliato. L’andamento dei progressi permetterà inoltre di rafforzare l’autoefficacia degli studenti. Ramdass e Zimmerman (2008) sottolineano che gli insegnanti possono allenare questi aspetti chiedendo agli allievi come sarà la loro performance in determinati ambiti e successivamente andare a vedere se il loro giudizio era corretto. Gli studenti che sanno identificare meglio cosa sono in grado di fare, i loro punti forti e i punti di debolezza diventeranno degli studenti con maggiori capacità di autoregolazione e di autoefficacia. Una docente di matematica, riferendosi ai feedback, afferma:

*«Li metto in pratica nel processo di apprendimento, quando i ragazzi lavorano, e vedo che loro sono coinvolti nella lezione, cercando di arrivare alla soluzione e impegnandosi, allora li do spesso un feedback positivo, oppure se mi chiamano che non riescono ad andare avanti e sono bloccati allora anche li dico “bene, è già bello che ti impegni in questo modo” soprattutto per chi è un po’ più debole.» (3)*

la strategia applicata si riconduce al rinforzo positivo, che permette di rafforzare i comportamenti positivi attraverso una lode, una conferma o un apprezzamento. In questo modo, in futuro, lo studente sarà propenso a riproporre i medesimi comportamenti anche in assenza della lode. L’esempio di feedback che viene dato è però ancora molto generico, invece, come sostiene Thurlings (2013) il

feedback dovrebbe essere qualcosa di preciso e puntuale per mettere all'allievo di comprenderlo e correggersi. Intervistando una docente di tedesco ho avuto conferma di come alcuni docenti usino i feedback in modo approfondito e variato (feedback al singolo, al gruppo, tra pari...):

*«Per me è molto importante un feedback sulle diverse competenze che loro esercitano, [...] Serve soprattutto a loro per fare capire ai ragazzi a che punto sono. Questo lo faccio soprattutto quando faccio un controllo della produzione orale, organizzo in gruppi [...] e gli allievi insieme a me stabiliscono cosa si vuole valutare, e poi faccio una valutazione tra pari, almeno una volta al mese. [...] loro in genere sono molto più severi. In questo modo loro accettano molto meglio l'interrogazione sommativa che segue, perché quando loro vedono che le valutazioni sono fatte in modo ragionevole, capiscono il senso anche della mia valutazione.» (7)*

dalla prima parte del discorso si evince che la docente è abituata a svolgere con regolarità delle valutazioni tra pari, nelle quali viene espresso un feedback costruttivo. Questo permette loro, da una parte, di ponderare un giudizio basato su criteri di osservazione (il feedback deve essere il più possibile oggettivo e non offensivo) (Thurlings et al., 2013), d'altra parte, permette di rielaborare dei commenti e mettere in atto azioni correttive in vista della verifica sommativa. La docente sottolinea infatti che grazie a questo allenamento, gli allievi accettano meglio il voto della sommativa, questo perché vedono che è basato su criteri chiari e che anche altre persone li valuterebbero in modo analogo. Infine ho trovato interessante anche la risposta del docente di musica:

*«Naturalmente in musica è quasi tutto un feedback, cantiamo, suoniamo, e devo restituirgli un feedback, anche i feedback tra pari li uso parecchio perché è l'unico modo per fargli capire come sono andate le cose; la musica è effimera, quindi, dopo che abbiamo suonato non possono riguardare quello che hanno suonato e allora per migliorare serve necessariamente un feedback.» (5)*

anche questo docente usa i feedback in modo approfondito, sfruttando diverse metodologie. Riassumendo quanto evidenziato nelle varie risposte, posso affermare che la totalità dei docenti conosce il feedback e lo utilizza. Quello che però fa la differenza è *come, quando e quanto* lo utilizzano. La maggioranza di essi lo utilizza in modo molto superficiale e spontaneo, senza una base teorica o finalità precisa. Come evidenziato nel quadro teorico, il feedback deve essere focalizzato sulla task, specifico e chiaro, costruttivo e non giudicante (Thurlings et al., 2013); inoltre per essere efficace sul processo di insegnamento deve essere immediato e correttivo, cioè coinvolgere attivamente gli studenti nella correzione dei loro errori. Posso affermare che solo 2-3 dei docenti intervistati utilizza i feedback in questo modo, la restante parte dei docenti fornisce un

feedback generico sulla prestazione dell'allievo. Questo fattore influenza la seconda parte della domanda relativa alla frequenza di utilizzo del feedback. Infatti, i docenti che utilizzano un feedback strutturato in modo approfondito, identificando chiari criteri di valutazione ed organizzando attività ad hoc (lavori di gruppo, valutazioni tra pari) riescono a metterlo in pratica una volta al mese o ogni due settimane. Se invece ci riferiamo a un feedback più semplice e più generico, esso viene utilizzato tutti i giorni dalla totalità dei docenti.

## **Analisi domanda 2**

*«Mi puoi dire quale è la tua percezione rispetto al feedback e ai suoi risultati? Quali limiti vedi?»*

A questa seconda domanda tutti i docenti hanno sostenuto che l'utilizzo del feedback porta risultati positivi al processo di apprendimento degli allievi. La metà di loro sostiene che lo svantaggio di questa metodologia è che richiede tanto tempo, sia in fase di preparazione che di messa in pratica, la restante parte di docenti non vede nessuno svantaggio. Anche in questo caso, ritengo che la giustificazione a queste risposte stia proprio nella tipologia di feedback utilizzato. Coloro che utilizzano un feedback ben strutturato, con attività di valutazione tra pari, e analisi dei punti sui cui lavorare, ritengono che il feedback richieda un notevole investimento di lavoro; al contrario, coloro che usano un feedback semplice e non strutturato, non evidenziano questo tipo di problema. Una docente di storia riassume così la sua percezione rispetto ai feedback:

*«Feedback di questo tipo richiedono tanto tempo, a volte preferisco tralasciare qualche capitoletto e dedicare spazio a questi interventi piuttosto che svolgere due capitoli in più ma non sapere se hanno capito e assimilato. [...] cerco di trovare un equilibrio [...] ma questo è un po' sdoganato sul nuovo piano di studi che mette l'accento tantissimo sui processi e competenze piuttosto che su unicamente sui contenuti di materia. [...] io penso che porti tanto anche a livello di coinvolgimento dei ragazzi di interesse, di essere loro che fanno e non solo ricevono, ricevono, ricevono.» (1)*

l'intervento di questa docente fa capire che lei vede davvero un'utilità nei feedback e soprattutto un valore aggiunto che non può essere dato in altro modo. La docente sostiene addirittura di preferire saltare qualche capitolo del programma, ma vuole assicurarsi che i concetti svolti siano ben assimilati dai ragazzi. Inoltre sostiene che queste attività in cui si inserisce una fase di discussione

e di regolazione permettano all'allievo di sentirsi parte di un gruppo e sentirsi parte della costruzione dell'apprendimento, non solo il proprio, ma anche di quello dei compagni. La collega, come docente di storia, evidenzia che questa tipologia di lavoro richiede molto tempo, soprattutto per lei che ha solo due ore a settimana per classe. Anche una docente di matematica mi ha espresso il suo apprezzamento per i risultati ottenuti nell'utilizzo dei feedback:

*«Io mi rendo conto che quando do un feedback positivo all'allievo è un modo per agganciarlo o tenerlo agganciato, per questo secondo me è uno strumento molto valido, proprio per creare una relazione di stima e di fiducia con l'allievo; per lui avere questo consenso positivo, gli dà una fiducia e un entusiasmo che chiaramente moltiplica il suo coinvolgimento durante le lezioni.»*

(3)

nelle parole della docente mi ha colpito la frase in cui dice che grazie a questa informazione di ritorno lei riesce a rafforzare la relazione che ha con l'allievo; il docente fornendo un feedback sostiene costantemente l'allievo nel processo di apprendimento spronandolo a migliorarsi. Un'altra docente di matematica evidenzia un limite che per lei ha il feedback:

*«Nel gruppo è un po' difficile dare un feedback mirato al singolo; faccio pochi lavori di gruppo, quindi se un gruppo lavora bene gli si dice bravo, però ci sono diversi ruoli all'interno del gruppo e quindi il feedback è più generico. Nei momenti di lavoro con esercizi, passo tra i banchi a vedere e do il feedback con consigli mirati»* (4)

non è l'unica docente che afferma che in situazioni di lavoro di gruppo risulta difficile restituire il feedback, anzi anche le docenti di scienze e di storia evidenziano lo stesso problema. In alcune materie, sebbene si lavori in gruppo, l'apporto del singolo allievo può variare molto. In questi casi dare un feedback generale, all'intero gruppo, perde la finalità del feedback stesso: l'allievo che ha lavorato bene riceve dei suggerimenti di lavoro che lui non dovrebbe mettere in atto, al contrario un allievo che ha lavorato a fatica non riceve la giusta attenzione per mettere in pratica delle azioni correttive. Inoltre, la docente di tedesco evidenzia un ulteriore aspetto di fragilità nei feedback peer-to-peer:

*«Secondo me il feedback tra pari va bene per quegli allievi che sono già molto fissati sullo studio e sono abituati a raggiungere i loro obiettivi, invece per gli allievi che sono destrutturati e dispongono di meno strategie per lo studio, io trovo che non approfittano di questo controllo (feedback) perché si perdono. Però sono pochissimi in una classe uno o due. I limiti sono pochi.»*

(7)

la docente, che usa i feedback in modo regolare, sottolinea che sebbene i limiti dei feedback siano marginali, quando utilizza il feedback tra pari alcuni allievi non sono in grado di far tesoro dei suggerimenti dati dal compagno, in quanto è come se fossero ritenuti suggerimenti di serie B. Anche il docente di musica prosegue sulla stessa linea:

*«I limiti sono la qualità del feedback che riesci a formulare, nel senso che a volte riesci a dire qualcosa che arriva e coglie nel segno e quindi l'allievo migliora, a volte invece dici qualcosa che per te ha senso, ma che l'allievo non riesce a cogliere. Occupa tanto tempo infatti, buona parte del tempo delle lezioni si parla di che cosa abbiamo fatto altrimenti il miglioramento avviene solo per accumulazione (es. lo facciamo venti volte e la ventesima sarà meglio della prima).» (5)*

anche questo docente sostiene che il feedback richieda tante energie e tanto tempo, ma soprattutto che è davvero efficace solo qualora sia davvero preciso, puntuale ed immediato (Thurlings et al., 2013). Se il feedback non è formulato correttamente rischia di non essere utile. Ho apprezzato molto le idee espresse dai colleghi e i dubbi relativi a determinate applicazioni del feedback.

### **Analisi domanda 3**

*«Ci sono vari tipi di feedback, la teoria aspettativa-valore di Atkinson sostiene che i soggetti di cultura occidentale risultavano maggiormente determinati dopo un successo, al contrario gli individui appartenenti ad una cultura asiatica risultavano maggiormente determinati dopo un insuccesso. Ti capita di creare situazioni che permettano di rafforzare l'autoefficacia dei tuoi allievi?»*

Questa terza domanda lasciava un ampio margine di risposta, in linea generale su otto docenti intervistati solo due affermano di creare delle lezioni in cui l'allievo è nella situazione di avere successo in modo tale da rafforzare la sua autostima e autoefficacia. Una docente di matematica afferma:

*«Io lo faccio soprattutto in prima, come accoglienza, questi ragazzi che arrivano, che non mi conoscono, e magari arrivano già con l'ansia dei genitori per le lezioni di matematica perché ci*

*sono i livelli [...]. In prima faccio delle attività, magari un po' più semplici, da scuola elementare, magari a punteggio [...] con autocorrezione, e lì riescono tutti, così hanno questa gratificazione che sono stati bravi.» (3)*

questa docente crea delle attività di accoglienza che possono essere sotto forma di gioco con argomenti estremamente semplici, al fine di calmare l'ansia di inizio anno dei ragazzi, soprattutto nei confronti della matematica. Grazie a questa attività si manda agli studenti il messaggio che tutti hanno le capacità necessarie per iniziare un nuovo percorso scolastico partendo da zero, tutti allo stesso livello. Anche la docente di tedesco sembra essere della stessa opinione:

*«All'inizio dell'anno, faccio un test semplicissimo, perché voglio che tutti sperimentino il successo, questa cosa è importantissima per me perché se un ragazzo inizia con un test che è difficilissimo pensa che non ce la farà mai, e invece il primo test deve essere superabile. [...] questo non vuol dire che devi fare sempre dei test semplici, ma all'inizio è importante. [...] i primi due test servono per accogliere, per accendere l'interesse dell'allievo, farlo entrare nella materia.» (7)*

la docente utilizza questa tecnica non solo all'inizio della seconda (primo anno in cui si studia il tedesco alle scuole medie) ma sempre all'inizio dell'anno scolastico, in seconda, terza e quarta. La docente di storia, non crea delle situazioni finalizzate al successo dell'allievo, ma mi dice che quando restituisce un feedback cerca sempre di mettere in evidenza gli aspetti positivi e dosare con cautela le critiche:

*«È una sfida trovare il giusto equilibrio tra un feedback che contenga il messaggio sia di successo che di insuccesso e anche lì io cerco di evidenziare qualcosa che è stato fatto bene e invece dove devono lavorare e migliorare, quindi io cerco di darli entrambi, positivo e negativo. Poi soprattutto per gli allievi con difficoltà oggettive [...] il docente deve trovare lo spazio di valorizzare quello che fanno e fanno bene, ma senza neanche illuderli e mentire.» (1)*

In questa fase dell'intervista ho notato che i docenti, sebbene siano consci che valorizzare le azioni positive di uno studente crei un rinforzo dell'autostima, d'altra parte il docente deve fornire anche spunti di riflessione utili per il miglioramento della prestazione qualora fosse necessario. Il docente di musica ha un approccio molto diverso da quelli precedentemente illustrati, e che si contrappone a quanto descritto dalla teoria aspettativa-valore di Atkinson; il docente afferma che nella sua materia è molto importante sperimentare l'insuccesso come insegnamento di vita:

*«Io lavoro tanto sull'insuccesso, nel senso che penso che una delle cose belle che possano rimanere agli allievi di educazione musicale è l'abitudine e la sicurezza di esibirsi davanti agli altri che poi la puoi traslare nel trasportare una tua idea. [...] In queste dinamiche ci si confronta spesso con*

*l'insuccesso [...] e in questi casi i feedback vanno dosati [...] e insisto perché anche l'insuccesso venga accettato come parte del percorso. [...] quando devo dare un feedback negativo e non voglio risulti troppo pesante, dico le cose che non sono andate, ma semplicemente parlando di che cos'è necessario affinché vadano bene.» (5)*

credo che il pensiero espresso da questo docente sia molto interessante e soprattutto dimostra una sua consapevolezza nell'utilizzo del feedback: è conscio di lavorare sull'insuccesso, ma sfrutta questo aspetto, non per demoralizzare i ragazzi, ma per renderli tenaci e disposti a mettersi in gioco. I restanti docenti intervistati, di scienze, italiano, visiva e arti plastiche non hanno identificato nella loro metodologia di insegnamento situazioni specifiche in cui lavorano sull'autoefficacia degli allievi, sebbene tutti confermano di proporre nel corso dell'anno, esercizi di difficoltà crescente così da rendere le prime fasi superabili con successo da tutti.

#### **Analisi domanda 4**

*«In quali situazioni il feedback è più usato (lavoro di coppia, gruppo, singolo)? Puoi generalizzare in quali ambiti lo utilizzi di più?»*

La risposta a questa domanda varia in funzione della materia in quanto in base alle finalità del lavoro svolto è più adatto un tipo di feedback o un altro. Per questo motivo, quasi tutti i docenti usano il feedback in egual misura nei lavori singoli o a coppie. Diversi docenti (scienze, matematica, italiano) vedono delle difficoltà nell'uso del feedback nei lavori di gruppo. Una docente di matematica sostiene:

*«I feedback non sono solo sui traguardi di apprendimento, ma anche sulla qualità del lavoro. Soprattutto all'inizio li rendo attenti su come lavorano in coppia, definisco degli indicatori (la collaborazione, la comunicazione, l'autoregolazione) poi li faccio autovalutare in coppia e poi gli do un feedback anche io. Il feedback di gruppo è più difficile.» (3)*

anche l'altra docente di matematica intervistata conferma quanto detto dalla collega:

*«Io preferisco darlo nel lavoro a coppie» (4)*



entrambe le docenti preferiscono dare un feedback preciso, puntuale e che permetta all'allievo di migliorarsi. Entrambe sostengono che il feedback a livello di gruppo sarebbe troppo generico. Lo stesso vale per arti plastiche che risponde così alla mia domanda:

*«Più al singolo, al gruppo e più difficile. A volte tra pari, mettiamo assieme i lavori e poi sono gli allievi che dicono cosa funziona e cosa no.» (8)*

in questa materia i lavori da svolgere sono spesso a livello individuale e, ad ogni modo, risulterebbe difficile dare un feedback all'intero gruppo in quanto l'avanzamento tra gli allievi può essere molto diverso. Invece, le lezioni di tedesco si basano sulla comunicazione e su un continuo scambio di osservazioni, per questo motivo la docente di tedesco risponde così alla mia domanda:

*«A gruppo o a coppie, insegnando tedesco, non lavorano mai singolarmente. Secondo me l'ora in cui lavori deve avere un plusvalore rispetto al lavoro che fai a casa, perché il lavoro che fai a casa sei solo, non puoi confrontarti con nessuno, la scuola deve fare in modo che tu riesci a prendere dagli altri tutto ciò che puoi prendere e ti arricchisci.» (7)*

la docente sfrutta molto il feedback tra pari e all'interno di piccoli gruppi (3 persone), in particolare mi ha raccontato che a turno due persone del gruppo intraprendono una conversazione e la terza persona osserva, annota e poi restituisce un feedback su chiari criteri prestabiliti. Sulla stessa linea è il docente di musica:

*«Di solito le verifiche di flauto le registro, a volte do a loro le registrazioni, e poi loro autovalutano la loro esecuzione oppure valutano quella di un compagno e poi si intrecciano i risultati. Lo uso sempre: coppia gruppo singoli.» (5)*

anche in questa materia risulta semplice creare piccoli gruppi all'interno dei quali fissare obiettivi di apprendimento sui quali lavorare. Posso quindi affermare che nelle materie dove si sfrutta molto la cooperazione tra gli allievi, risulta facile applicare qualsiasi tipo di feedback, invece nelle materie in cui è richiesto un ragionamento autonomo e una riflessione (matematica, italiano...) è più facile restituire feedback al singolo o alla coppia, ma risulta meno utile restituire feedback ad un gruppo.

## Conclusioni

Il presente lavoro di diploma nasce da un interesse e un bisogno di creare una comunicazione efficace con gli allievi, che permetta loro di ricevere indicazioni utili al fine di migliorarsi. Queste indicazioni vengono comunemente definite come feedback, cioè informazioni di ritorno. In questi mesi ho avuto l'occasione di analizzare in modo approfondito le ricerche in ambito educativo riguardanti i feedback, e successivamente di confrontarmi e intervistare i colleghi sia per avere un quadro della situazione a livello ticinese, sia per ricevere utili spunti da riutilizzare nelle mie lezioni. Il concetto di feedback è molto vasto, spazia da un generico commento verbale all'elaborazione di una lezione strutturata al fine di ricavare delle risposte e correzioni a determinate azioni. Come abbiamo visto nelle pagine precedenti è Hattie (2007) uno dei primi a mettere in risalto che il feedback in ambito educativo possa essere restituito, non solo dal docente, ma anche dai compagni o addirittura da se stessi. Questo ci permette di applicare il feedback in diverse situazioni e di sviluppare delle attività in cui il feedback sia il fulcro attorno a cui ruota la lezione. Non pochi docenti mi hanno fatto notare che per loro restituire un feedback è un elemento essenziale del lavoro che fanno in classe; soprattutto materie come tedesco, musica e anche matematica necessitano di continui adattamenti per poter evolvere. Dalla mia ricerca ho potuto constatare che tutti i docenti utilizzano il feedback almeno in modo basilare, e solo meno della metà di loro lo sfrutta in modo approfondito e nelle sue varie applicazioni. Sicuramente questo è dovuto al fatto che la maggior parte dei docenti ha imparato l'uso del feedback da autodidatta, invece, coloro che per diversi motivi ne hanno approfondito la tecnica, sfruttano molto meglio le potenzialità di questo strumento. Alcuni creano tabelle di autovalutazione, altri organizzano lezioni a gruppi con valutazioni tra pari, altri ancora lo utilizzano per sensibilizzare gli allievi ai criteri di valutazione. La stessa *verifica formativa*, o anche detta *verifica per l'apprendimento*, che ad oggi sembra essere molto diffusa è una tipologia di feedback. Ho notato che non sempre il feedback dato dai docenti contiene i punti che Thurlings (2013) definisce come essenziali; infatti, il feedback dovrebbe essere preciso, dettagliato e tempestivo, dovrebbe essere costruttivo e non giudicante e avvenire tra due persone tra le quali esiste una buona relazione. Sebbene quest'ultimo aspetto sia spesso sottovalutato, credo che sia estremamente importante perché potrebbe pregiudicare la buona

riuscita del feedback. Per questo motivo ancor prima di dare un feedback agli allievi è essenziale creare una buona relazione con e tra gli allievi e un buon clima di classe. Quel che si evince dai commenti dei docenti è anche che gli allievi, una volta abituati a ricevere e dare feedback, ne sentono il bisogno e li cercano, diventano importanti per rafforzare la loro autoefficacia e per calibrare le azioni correttive da mettere in atto. Questo aspetto è confermato dagli studi di Nakai e O'Malley (2015) che identificano tre diversi profili di “cercatori di feedback”: per alcuni studenti il feedback è un facilitatore dell'apprendimento, per altri il feedback rappresenta un compiacimento emotivo (es. sentirsi dire di aver fatto un buon lavoro), esiste poi un piccolo gruppo che appare poco sensibile ai feedback, solitamente questo gruppo è rappresentato dagli studenti alle prime armi. Le interviste che ho svolto mi hanno permesso di approfondire anche l'aspetto di feedback di gruppo. Questo strumento non è molto sfruttato dalla maggior parte dei docenti per evidenti difficoltà della fase di restituzione del feedback (se si fornisce un feedback omogeneo e uguale a tutti i componenti del gruppo ci sarà chi si sentirà delle critiche che non sono dovute a lui, o viceversa chi necessita di segnalazioni puntuali non le riceverà, perdendo l'occasione di migliorarsi). Il feedback di gruppo sembra invece essere molto efficace quando è un feedback tra pari, ad esempio in un gruppo di tre persone, due allievi svolgono un esercizio (parlare in tedesco, suonare una melodia) ed il terzo osserva e poi fornisce un feedback. In questo modo l'allievo esercita le sue capacità osservative e gli altri due compagni si sentono a loro agio nello svolgere il compito in quanto tra di loro sussiste una buona relazione di fiducia. Questa ricerca potrebbe essere approfondita ulteriormente andando ad analizzare come il feedback viene vissuto dagli studenti della scuola ticinese, sarebbe inoltre interessante riuscire a individuare delle “best practices” per ogni materia. Ho trovato questo lavoro estremamente interessante in tutte le sue parti; la fase di ricerca bibliografica mi ha permesso di approfondire la mia conoscenza sul tema, studiare l'evoluzione di questa tecnica, le diverse tipologie per metterla in campo, ma soprattutto le strategie migliori per applicarla. Inoltre, mi ha dato importanti informazioni sull'utilità del feedback per gli allievi. Sicuramente non meno importante è stata per me la fase delle interviste. L'insegnante svolge il suo lavoro in autonomia all'interno delle sue classi, ed è davvero raro trovare momenti di condivisione di esperienze. Intervistare i docenti, nonché miei colleghi, mi ha permesso di entrare, virtualmente o anche fisicamente, nelle loro classi, osservare le loro lezioni e ricavare utili strategie frutto di tanta esperienza. Diversi strumenti e diversi metodi richiedono tanto tempo per essere provati, sperimentati e studiati, questo lavoro di diploma mi ha dato il tempo per farlo e per arricchirmi sia attraverso le letture, che attraverso le testimonianze delle esperienze dei colleghi. Anche in futuro cercherò di essere curiosa verso nuove metodologie di insegnamento per ampliare il mio bagaglio.

## Bibliografia

- Anseel, F., Beatty, A., Shen, W., Lievens, F., Sackett, P. (2015). *How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedbackseeking behaviour*. *Journal of Management*, vol. 41, 1: pp. 318-348.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unify theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191–215.
- Brown, G., Harris, L., Harnett, J. (2012). *Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being*. *Teaching and Teacher Education*. Volume 28, Issue 7, pp. 968-978.
- DECS. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Lugano, Società d'arti grafiche già Veladini e co SA.
- DECS, (2018). *La valutazione per l'apprendimento, Documento di accompagnamento al Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona, Salvioni SA.
- Gabelica, C., Van den Bossche, P., Segers, M., Gijssels W. (2012). *Feedback, a powerful lever in teams: A review*. *Educational Research Review*, Volume 7, Issue 2, pp. 123-144.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*. Volume: 77 issue: 1, pp. 81-112.
- Higgins, E. T. (1997). *Beyond pleasure and pain*. *American Psychologist*, 52(12), pp. 1280–1300.
- Idson, L., Higgins, T. (2000). *How current feedback and chronic effectiveness influence motivation: Everything to gain versus everything to lose*. *European Journal of Social Psychology*. Volume30, Issue 4, pp. 583-592.
- Masantiah, C., Pasiphol, S., Tangdhanakanond, K. (2018). *Student and feedback: Which type of feedback is preferable?*. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. Volume 11, pp. 112-128.
- Merton, K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York, Free Press.

Milani, P., Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma, Carocci Editore S.p.A.

Nakai, Y., O'Malley, A. (2015). *Feedback to know, to show, or both? A profile approach to the feedback process*. Learning and Individual Differences. Volume 43, pp. 1-10.

Pastore, S., Beccia, V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento. Guida didattica a fumetti*. Milano, DeAgostini.

Ramdass, D., Zimmerman, B. J. (2008). *Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning*. Journal of Advanced Academics. Volume 20, issue 1, pp. 18-41.

Schartel, S., (2012). *Giving feedback – An integral part of education*. Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology, Volume 26, Issue 1, pp. 77-87.

Shu, T., Lam, S. (2011). *Are success and failure experiences equally motivational? An investigation of regulatory focus and feedback*. Learning and Individual Differences, Volume 21, issue 6, pp. 724-727.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., Stijnen, S. (2013). *Understanding feedback: A learning theory perspective*. Educational Research Review, Volume 9, pp. 1-15.

Todaa, A., Carmo, R., Silva, A., Bittencourt, I., Isotani, S. (2019). *An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts*. International Journal of Information Management, Volume 46, Pages 294-303.

Van-Dijk, D., Kluger, A. (2004). *Feedback sign effect on motivation: Is it moderated by regulatory focus?* Applied psychology, Volume 53, Issue 1, pp. 113-135.

Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory*. New York, George Braziller.

Watson, J. (1919). *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. J B Lippincott Company.



Questa pubblicazione, Il feedback in classe e il suo potenziale nel processo di apprendimento, scritta da Danila D’Orazio, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.