

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13109

Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica

Teachers' perspectives on peer assessment: empirical research findings

Valentina Grion & Emilia Restiglian^{1,2}

Sintesi

Il contributo indaga il punto di vista di un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria sulla valutazione tra pari, ponendo a confronto le loro percezioni al termine di una sperimentazione e a distanza di tre anni per verificarne l'impatto nel tempo, utilizzando il Mosaic Approach.

I risultati confermano la validità del modello di valutazione tra pari che permette di sviluppare capacità che sono il fondamento di un percorso scolastico efficace. Gli insegnanti hanno evidenziato come tale pratica risulti ottimale soprattutto quando costituisce un'attività continuativa nei diversi gradi scolastici, confermandone il valore come vera e propria strategia di insegnamento-apprendimento.

Parole chiave: Valutazione fra pari; Valutazione per l'apprendimento; Percezioni degli insegnanti; Processi cognitivi; Scuola.

Abstract

The paper investigates the points of view of a group of primary and secondary school teachers on peer assessment. It compares their perceptions at the end of empirical research and after three years, to verify its impact over time using the Mosaic Approach.

The results confirm the validity of the peer assessment model in developing skills that are the foundation of effective academic progress. The teachers pointed out that this practice is most effective when it is an ongoing activity at different levels of schooling, confirming its value as a genuine teaching-learning strategy.

Keywords: Peer assessment; Assessment for learning; Teachers' perceptions; Cognitive processes; Schools.

1. Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova, valentina.grion@unipd.it

2. Il presente articolo è stato elaborato dalle due autrici in collaborazione. L'effettiva stesura dei paragrafi segue le seguenti attribuzioni: V. Grion ha scritto i paragrafi 1, 2, 3 e 5; E. Restiglian il paragrafo 4.

Si ringraziano tutte/i le/gli insegnanti e le/i bambine/i che hanno preso parte al lavoro e ci hanno aiutato a fare luce sui processi da loro messi in atto. Senza il loro contributo, questa ricerca non avrebbe avuto modo di realizzarsi.

1. Introduzione

La recente emanazione delle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria (Ordinanza MIUR n. 172 del 4 dicembre 2020) offre un ampio quadro di valide ragioni per focalizzare l'interesse di educatori e insegnanti sulla valutazione fra pari. Nel documento, infatti, è evidente ed esplicita l'attenzione del Ministero su un approccio alla valutazione come momento e strumento di apprendimento, piuttosto che di esclusivo controllo per la certificazione dello stesso. Ciò che lo stesso documento sembra indicare riguarda il fatto che, anche quando si operi per la valutazione *dell'*apprendimento, e quindi si costruiscano percorsi e strumenti per rendere conto delle attività formative proposte dai docenti, e dei risultati di apprendimento raggiunti da alunni e alunne, questo debba avvenire all'interno di una prospettiva di valutazione *per* l'apprendimento. Cosa si debba intendere, però, con l'espressione "valutazione per l'apprendimento", a nostro parere, non risulta del tutto chiaro nel documento. La prospettiva cui si fa riferimento, infatti, implica di conoscere la genesi del suo sviluppo e le sue peculiarità, in particolare, in relazione a, e a nostro parere, a differenza di, ciò che comunemente definiamo "valutazione formativa". È proprio in tale contesto, inoltre, che acquisisce fondamentale importanza il ruolo dei pari nei processi valutativi; ruolo che in effetti, nelle Linee Guida, non sembra risultare sempre così esplicito (Grion *et al.*, 2021). Assumendo come framework teorico la valutazione *per* l'apprendimento,

nelle Linee Guida si sarebbe dovuta sottolineare molto più esplicitamente la necessità che gli allievi diventino protagonisti dei processi valutativi così come, nelle Indicazioni Nazionali del 2012, si dice debbano esserlo di quelli d'insegnamento-apprendimento. Sarebbe stato auspicabile cioè che, coerentemente sia con quest'ultimo documento normativo, sia con l'approccio teorico alla valutazione *per* l'apprendimento, si fosse meglio evidenziata l'esigenza di un coinvolgimento attivo di alunne e alunni nei percorsi valutativi come fattore cardine della funzione formativa della valutazione.

È all'interno di questo quadro che il presente articolo intende perseguire un duplice obiettivo: innanzitutto discutere i presupposti teorici della valutazione fra pari come pratica necessaria ed efficace per realizzare la "valutazione *per* l'apprendimento"; in secondo luogo, presentare i punti di vista degli insegnanti rispetto ad un'esperienza di valutazione fra pari condotta in alcune scuole venete di diversi gradi scolastici, per rilevare punti di forza e criticità dell'esperienza stessa e considerarne le possibilità di una implementazione generalizzata nella scuola.

2. Genesi e sviluppo della prospettiva della "valutazione per l'apprendimento"

In che senso le Linee Guida utilizzano l'espressione "valutazione per l'apprendimento"? Quale la novità rispetto ai pregressi riferimenti, nella normativa sulla valutazione, alla "funzione formativa" della valutazione,

come ad esempio, nel Regolamento sulla valutazione 122/2009 o nel Decreto Legislativo 62/2017?

Alcuni autori, ancora oggi, utilizzano quasi indifferentemente le due espressioni “valutazione formativa” e “valutazione per l’apprendimento”, che sicuramente hanno moltissimo in comune e, in particolare, il sottinteso che la valutazione non possa essere meramente concepita solo come dispositivo utile per certificare le acquisizioni degli alunni, ma piuttosto come strumento a supporto del processo d’insegnamento/apprendimento. Nonostante questa “intenzionalità” in comune, va rilevato - come spiega molto dettagliatamente Wiliam in un suo articolo del 2011 pubblicato sull’autorevole rivista *Studies in Educational Evaluation* - che la nascita e la diffusione dell’espressione “valutazione per l’apprendimento” ha una sua ragione d’essere, che la caratterizza e la distingue dalla formulazione “valutazione formativa”.

Per spiegare questa differenza, Wiliam richiama l’attenzione sul concetto di feedback.

Facendo riferimento alla distinzione, operata inizialmente da Bloom *et al.* (1956), fra valutazione sommativa e valutazione formativa, ciò che contraddistinguerebbe la prima dalla seconda è proprio il fatto che quest’ultima sia finalizzata a raccogliere feedback, ossia informazioni, da parte del docente, non per certificare un livello d’apprendimento raggiunto, ma piuttosto “per fornire i giusti suggerimenti e gli adeguati correttivi in ciascuna fase del processo d’insegnamento/apprendimento” (p. 48). In questa definizione di valutazione formativa, Bloom presuppone

che il feedback corrisponda “semplicemente” all’informazione che giunge all’alunno per aiutarlo a capire e colmare una lacuna nel suo percorso verso l’obiettivo formativo. Tale concezione rimanda a un’idea della valutazione formativa come dispositivo controllato e gestito dal docente: tanto più l’informazione offerta risponde a canoni di precisione, chiarezza, focalizzazione sull’obiettivo, come affermano Hattie e Timperley (2007) nella loro teorizzazione sulla qualità del feedback efficace, tanto più si può ottenere il miglioramento dell’apprendimento dell’alunno.

Un punto critico, rilevato da diversi ricercatori, rispetto a quest’ultima spiegazione di “valutazione formativa” riguarda il fatto che in essa si dia per scontato che le informazioni offerte dal docente all’alunno siano “feedback”, quando invece, tali informazioni possono produrre un cambiamento nel discente (e quindi realizzarsi come vero e proprio “feedback”), solo quando esse vengano fornite all’interno di “un sistema” che è in grado di utilizzare tali informazioni per influenzare la successiva prestazione (Wiliam, 2011). Come spiega chiaramente anche Sadler, facendo riferimento alla definizione di feedback offerta precedentemente dal collega Ramaprasad (1983).

An important feature of Ramaprasad’s definition is that information about the gap between actual and reference levels is considered as feedback *only when it is used to alter the gap*. If the information is simply recorded, passed to a third party who lacks either the knowledge or the power to change the outcome, or is too deeply coded (for example, as a summary grade given by the teacher) to lead to appropriate

action, the control loop cannot be closed, and “dangling data” substituted for effective feedback (Sadler, 1989, p. 121).

La sottolineatura dei diversi autori richiama dunque l'idea che il processo valutativo non possa realizzarsi come realmente formativo, se non nel momento in cui l'allievo sia in grado di capire e utilizzare l'informazione offerta dal docente. Ne consegue che il feedback non possa definirsi tale se non quando l'informazione offerta venga utilizzata efficacemente dall'alunno per apportare un effettivo cambiamento alla propria prestazione (Black & Wiliam, 1998).

È proprio per chiarire e sottolineare quest'ultimo presupposto, ossia il necessario protagonismo dei discenti nei processi valutativi di tipo formativo - l'esigenza che ragazzi e ragazze assumano un ruolo attivo di costruzione conoscitiva e utilizzo proattivo dei dati valutativi ricavati dalla prova - che verso la fine degli anni '90 un gruppo di noti ricercatori in ambito di valutazione educativa propose l'utilizzo di un'espressione diversa da quella fino ad allora impiegata, che mettesse meglio in evidenza il ruolo dell'alunno. È così che, nell'autorevole contesto di ricerca anglofono di Cambridge, nacque l'espressione *Assessment for Learning*, “valutazione per l'apprendimento” a identificare una serie di precise caratteristiche della valutazione a sostegno dell'apprendimento, sintetizzate da Broadfoot e colleghi, (Daugherty Gardner Gipps, Harlen, James, Stobart, 1999) nelle seguenti:

1. presenza di feedback per gli alunni;
2. coinvolgimento attivo degli alunni nel processo d'apprendimento;

3. supporto agli alunni affinché capiscano e condividano i criteri valutativi;
4. adattamento dell'azione d'insegnamento conseguentemente all'atto valutativo;
5. riconoscimento della profonda influenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli alunni e diretta influenza di queste ultime sull'apprendimento;
6. necessità che gli alunni possano autovalutarsi e capire come migliorare.

In tale circostanza, gli stessi ricercatori constatarono che l'espressione *formative assessment* era stata fino ad allora associata a «diverse interpretazioni e perciò ridotta spesso a essere intesa genericamente come una valutazione condotta frequentemente e realizzata contemporaneamente all'attività di apprendimento» (Broadfoot *et al.*, 1999, p. 7), rendendo così ancor più necessaria la sua sostituzione con un'espressione maggiormente esplicita rispetto alla sua specifica funzione. La nuova formulazione venne ben presto acquisita e utilizzata da molti ricercatori e, in particolare, trovò ampia diffusione nei primi anni 2000, quando venne assunta dall'*Assessment Reform Group di Cambridge* e diffusa da Stiggins (2002) negli Stati Uniti d'America.

Questo fondamentale passaggio terminologico va, d'altra parte, a sancire in modo ancora più incisivo quanto buona parte della ricerca educativa ha da tempo rilevato, ossia il fatto che la valutazione rappresenti un momento essenziale del processo d'apprendimento, tanto da giungere ad identificarsene, come proposto all'interno delle prospettive teorico-pratiche *dell'Assessment as Learning* (Earl, 2003), conosciuta in Italia come

“valutazione formante” (Bevilacqua, 2019; Trincherò, 2018) e del *Sustainable Assessment* (Boud & Soler, 2015; Grion & Serbati, 2019).

3. La valutazione fra pari come strategia centrale nella valutazione per l'apprendimento

Riconoscendo l'esigenza, assumendo la prospettiva della valutazione per l'apprendimento, che alunne ed alunni prendano parte attiva ai processi valutativi, ne risulta conseguente la necessità di riflettere sui contesti, le modalità, le strategie, attivabili a scuola affinché si realizzi tale protagonismo.

3.1. La valutazione fra pari come obiettivo educativo

Per cogliere le potenzialità della valutazione fra pari, è interessante constatare innanzitutto che la valutazione rappresenta un processo cognitivo di fondamentale importanza in ogni ambito e ogni momento della vita; un'abilità che sta alla base delle nostre capacità: di capire e saperci muovere adeguatamente in un contesto; di compiere le scelte che continuamente siamo chiamati ad effettuare; di discriminare ciò che risulta adeguato o inadeguato nei nostri percorsi di apprendimento e/o professionali. Saper valutare e autovalutarsi rappresentano componenti primarie di qualsiasi expertise. D'altra parte, essere in grado di valutare in modo pertinente ed equilibrato non è

una competenza che nasce spontaneamente, ma va intenzionalmente allenata, considerandola un obiettivo formativo indispensabile in ogni ambito disciplinare. Da qui l'idea che la valutazione debba essere posta come obiettivo formativo, che vada dunque intenzionalmente insegnata a bambine e bambini (Grion & Restiglian, 2021) e che questo si realizzi così come avviene per qualsiasi altra disciplina. In tal senso, assumendo con l'Attivismo, con le teorie wengeriane e, più in generale, con la prospettiva del costruttivismo socio-culturale che apprendere significa interagire all'interno di un contesto sociale e partecipare alle relative pratiche culturali (Pontecorvo *et al.*, 2000), allora per imparare a valutare è necessario avere l'opportunità di giocare un ruolo attivo all'interno di specifiche situazioni e svolgere delle azioni all'interno dei contesti valutativi. Ne deriva, dunque, che bambini e bambine devono avere l'opportunità di sperimentare in prima persona attività e processi valutativi: la valutazione fra pari rappresenta, in questa direzione, un contesto particolarmente efficace per mettere in atto tali esperienze (Gentile, 2019; Grion & Restiglian, 2019).

In questo quadro, vale la pena di ricordare che già intorno alla metà del secolo scorso alcuni ricercatori ammonivano docenti ed educatori a considerare la valutazione come un processo cognitivo di altissimo livello, tanto da indurre Bloom e colleghi (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), nella nota tassonomia degli obiettivi educativi, a riconoscerla come la capacità cognitiva più elevata da far raggiungere ai propri allievi, un traguardo importante da promuovere attraverso attività di insegnamento e apprendi-

mento opportunamente predisposte.

Posto che, dunque, la valutazione debba essere intesa come obiettivo educativo primario di qualsiasi insegnamento scolastico, è interessante capire quali siano le pratiche che a scuola si possono mettere in atto per realizzarla.

La valutazione tra pari, come pratica didattica/formativa, ha acquisito progressiva importanza da circa vent'anni ed è diventata estremamente popolare negli ultimi dieci anni (Topping, 2017). In ambito internazionale, tale attività, da tempo associata a un riconosciuto e articolato campo di ricerca educativa, viene identificata attraverso una pluralità di espressioni, *peer assessment*, *peer feedback* o *peer review*, ciascuna delle quali è portatrice di particolari sfumature di azioni valutative, in cui alunne e alunni sono chiamati ad analizzare e valutare il lavoro dei pari, generalmente in una situazione di reciprocità. Tale processo valutativo può avere scopo sommativo o formativo, può riguardare la formulazione di voti numerici o l'espressione di commenti a supporto del miglioramento del prodotto o della performance dei pari. Esso, cioè, può realizzarsi come meccanismo molto semplice in cui dei pari assegnano un punteggio o un voto al lavoro di un altro studente, senza mai fornire alcun feedback formativo, tuttavia non è questo il "formato" di valutazione fra pari di maggiore interesse ai fini dell'apprendimento. Quando la valutazione è finalizzata alla produzione di un feedback sull'elaborato del pari, costituito da commenti critici e migliorativi del lavoro (con un'eventuale conseguente discussione e negoziazione), in base a criteri precedentemente e comunemente

stabiliti, tale processo diventa veicolo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione (con sfide intellettuali e sociali associate) che portano a maggiore/nuovo apprendimento per entrambi i membri della coppia (Li & Grion, 2019).

Elementi e momenti particolarmente importanti nell'attività di valutazione fra pari sono: la mappatura degli esemplari, ossia esempi di compiti o prodotti svolti da altri studenti, in genere degli anni precedenti, scelti dal docente in modo mirato, allo scopo di portare gli allievi alla individuazione e piena comprensione dei criteri di qualità richiesti rispetto a un elaborato o a una performance rappresentativa dell'attuale obiettivo di apprendimento; riflettere su, e attivare situazioni in cui dare e ricevere feedback fra pari su elaborati o su performance; promuovere ambienti d'apprendimento dialogici e aperti al confronto e al supporto reciproco (Serbati & Grion, 2019)

3.2. La valutazione fra pari nella scuola: alcuni risultati di ricerca

Seppure la ricerca sulla valutazione fra pari sia molto più documentata in relazione al livello di formazione universitaria, tuttavia non mancano pubblicazioni riguardo esperienze, buone pratiche e ricerche condotte nella scuola soprattutto in contesto internazionale, ma anche, più recentemente, in Italia. Una rassegna di ricerche ad opera di Topping (2017), che considera un arco temporale che va dal 1998 al 2017, con alcuni lavori anche

precedenti a tale periodo, rileva che le prime ricerche sulla valutazione fra pari nella scuola risalgono agli anni '90 e che gli oggetti indagati riguardano una molteplicità di aspetti, fra cui, in particolare, le percezioni di insegnanti e studenti e l'efficacia delle attività. Secondo le analisi dell'autrice, la valutazione tra pari si dimostra efficace in una varietà di contesti e con allievi di una vasta gamma di età e abilità; l'affidabilità e la validità delle valutazioni tra pari tendono ad essere almeno altrettanto elevate, e spesso superiori, rispetto alle valutazioni degli insegnanti; affinché sia efficace, tale attività richiede formazione e pratica, verosimilmente su prodotti o prestazioni più semplici, prima della piena implementazione, che dovrebbe procedere sempre con moderazione e continuo monitoraggio.

Per quanto riguarda le percezioni di studenti e insegnanti, la maggior parte delle ricerche rilevano essere positive. Fra i primi studi documentati, Weaver (1995), intervistando 500 insegnanti di scuola primaria, rileva come questi ritengano che le risposte dei pari siano più efficaci delle proprie. Seppure gli alunni coinvolti, al contrario, affermino di aver trovato le risposte dell'insegnante più utili di quelle dei pari, nondimeno essi sono migliorati quando hanno ricevuto un feedback dai pari sui loro elaborati scritti. Bryant e Carless (2010) ne rilevano le percezioni positive rispetto a un utilizzo a lungo termine delle abilità acquisite.

Molti studi riguardano l'efficacia per l'apprendimento. Dal confronto dei risultati delle ricerche condotte nelle scuole primarie sembrerebbe che i maggiori vantaggi delle attività di valutazione fra pari in quest'ordine scola-

stico riguardino le competenze trasversali tra cui la capacità di offrire feedback adeguati (Boon, 2016), l'autoconsapevolezza e autoriflessione (Harrison *et al.*, 2015). Nelle scuole secondarie, il confronto delle ricerche presenta un quadro particolarmente articolato in cui, comunque, l'attività di valutazione fra pari si dimostra positiva nell'apportare stimoli al miglioramento dei prodotti (Chang & Tseng, 2009; Gielen *et al.*, 2010; Sung *et al.*, 2005).

Un ulteriore aspetto interessante messo in luce dai risultati di ricerca riguarda le competenze sociali degli allievi coinvolti. Bryan (2005) rileva, infatti, che coinvolgendo gli studenti nella valutazione tra pari, dovrebbe essere possibile aumentare l'autostima e le relazioni sociali dei bambini normalmente meno accettati, processo che determinerebbe anche migliori risultati scolastici.

In ambito italiano, una ricerca sulla valutazione fra pari è stata condotta nell'anno scolastico 2017-18 dal Gruppo GRiFoVA, istituito presso l'Università degli Studi di Padova, di cui le autrici del presente articolo sono coordinatrici. I membri del gruppo hanno approfondito il modello di valutazione tra pari elaborato in ambito universitario (Grion *et al.*, 2017; Grion & Tino, 2018; Grion & Serbati, 2019), individuandone le specificità e i margini di applicazione per poterlo sperimentare in ambito scolastico. È stato così definito in modo partecipato un modello costituito da cinque fasi che, a partire dall'uso di alcuni esemplari e dalla conseguente definizione condivisa di alcuni criteri di valutazione con gli alunni, accompagna l'elaborazione di un prodotto tramite processi di revisione dei lavori dei propri pari (con conseguente produ-

zione di feedback) prima di rivedere il proprio lavoro in modo definitivo (cfr. Grion & Restiglian, 2019; Restiglian & Grion, 2019). Sono stati coinvolti 198 studenti, 9 insegnanti e 11 classi primarie e secondarie della Regione Veneto. Sono stati raccolti e analizzati quattro diversi tipi di dati attraverso un processo iterativo e induttivo bottom-up di analisi del contenuto: a) narrazione scritta dell'intera esperienza da parte di ciascun insegnante del gruppo di lavoro; b) interviste agli insegnanti al termine dell'esperienza di revisione tra pari; c) prodotti finali degli alunni; d) risposte degli alunni a tre questionari presentati in diverse fasi del processo di revisione tra pari.

Come ampiamente documentato (Grion & Restiglian, 2019; Restiglian & Grion, 2019), i risultati hanno confermato che l'utilizzo della valutazione tra pari sembra funzionare nei contesti scolastici: gli insegnanti lo ritengono un metodo di lavoro valido soprattutto per il ruolo attivo degli studenti nelle attività di apprendimento e di valutazione e l'approccio riflessivo sui loro prodotti. Proprio la riflessione è uno dei processi che il modello sembra sviluppare negli studenti, assieme all'autoregolazione, alla consapevolezza delle proprie capacità, all'autovalutazione e all'identificazione "autonoma" delle modalità di miglioramento e all'analisi del proprio lavoro. Tra le criticità, è stata segnalata da alcuni insegnanti la questione dell'anonimato, soprattutto nelle classi ove gli alunni non erano abituati a confrontarsi con i pari. Tendenzialmente, la criticità tende a diminuire nella scuola secondaria e, comunque, le tecnologie possono in parte supportare l'anonimato. Altro elemento da tenere in considerazione per l'implementa-

zione nella scuola è la necessità di un tempo lungo che accompagni il percorso degli alunni, in modo particolare nella definizione dei criteri di valutazione, momento fondamentale per l'efficacia del successivo.

4. La ricerca

Fra i risultati rilevati dalla ricerca internazionale, Topping (2017) segnala la possibilità che vi siano effetti a lungo termine, quali ad esempio i processi di autoregolazione e altre abilità utili per l'apprendimento continuo e per la futura vita professionale; effetti che l'autrice rileva dover essere ancora misurati, seppure ipotizzati su solidi fondamenti teorici e ampie evidenze a breve termine.

Tale stimolo ci ha portato a indagare ulteriormente in relazione ai processi di ricerca precedentemente messi in atto (e sopra sinteticamente riportati), per ricercare proprio gli effetti a lungo termine, a tre anni di distanza, delle prime attività proposte.

4.1. Contesto e metodo

L'occasione di proseguire con la ricerca è coincisa con un ciclo di webinar dal titolo "Valutare a scuola. Nuovi focus, nuovi strumenti e pratiche" che è stato organizzato dal CISSPE - Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerca per i Servizi alla Persona - dell'Università di Padova e dal gruppo GRiFoVA già citato. I webinar si sono svolti tra gennaio e aprile 2021 via Zoom e hanno previsto 11 incontri durante i quali sono stati discussi alcuni temi relativi alla valutazione nella scuola,

come l'introduzione del giudizio nella scuola primaria, oltre alle presentazioni delle esperienze che gli insegnanti che partecipano al gruppo di ricerca hanno sviluppato nelle loro classi.

L'obiettivo è stato quello di esplorare la ricaduta della sperimentazione sia immediata, sia a tre anni di distanza, sugli insegnanti che l'hanno vissuta.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Q1: Quali sono state le percezioni immediate degli insegnanti sulla sperimentazione?
- Q2: Quali sono, secondo gli insegnanti, i processi attivati dalla sperimentazione in relazione all'insegnamento/apprendimento e le condizioni che li supportano, a distanza di tre anni?

La ricerca ha utilizzato il *Mosaic Approach* (Clark, 2005; Clark & Moss, 2001; 2005) che prevede una raccolta dati attraverso una vasta gamma di mezzi, definite "tessere individuali". Inizialmente proposto per le ricerche con i bambini (Alanen, 2001), più di recente, Clark e Moss (2011) hanno ampliato il raggio di azione dell'approccio, rilevando come non ci sia motivo per cui alcuni aspetti non possano essere utilizzati anche con gli adulti, soprattutto quando la ricerca si concentra sulle esperienze vissute dai partecipanti. Il *Mosaic Approach* ha consentito di mettere in relazione i dati acquisiti in due momenti diversi: al termine della sperimentazione, in un periodo compreso tra maggio e giugno 2018 (Tempo 0), e dopo circa tre anni, nei mesi di marzo-aprile 2021 (Tempo 1). Il Tempo 0 (di seguito T0) è stato caratterizzato dalle interviste già

citare, mentre il Tempo 1 (di seguito T1) dalle narrazioni degli insegnanti guidate da alcune domande, effettuate a distanza tramite moduli di Google, e dalle presentazioni al pubblico del proprio lavoro durante i webinar sopra citati.

Le domande che sono state poste agli insegnanti alla fine della sperimentazione (T0) sono state le seguenti:

1. Quali sono i motivi per cui ha scelto di partecipare al progetto GRiFoVA? Quali erano i suoi bisogni formativi?
2. Quale ruolo/funzione ha la valutazione all'interno della sua attività in aula?
3. Quali sono le difficoltà nell'applicare la valutazione in classe?
4. Come il modello di peer review proposto si differenzia o innova la valutazione scolastica normalmente intesa?

Le narrazioni degli insegnanti (T1) si sono snodate sulla base delle seguenti domande:

1. Che cosa ha rappresentato per te l'esperienza di valutazione tra pari?
2. L'esperienza di valutazione tra pari ha cambiato le tue pratiche di insegnamento e di valutazione? Come?
3. Hai avuto modo di utilizzare ancora il modello di valutazione tra pari? In che modo?
4. Quali modalità di lavoro utilizzi oggi che possono essere poste in relazione con il modello di valutazione tra pari?

Cinque webinar (T1) sono stati analizzati trascrivendo i commenti e le riflessioni che hanno accompagnato la presentazione del proprio lavoro, dagli insegnanti.

Tutti i dati testuali sono stati salvati in due documenti primari (denominati T0 - interviste - e T1 - narrazioni e presentazioni webinar)

e analizzati tramite il software Atlas.ti. Ad una prima analisi complessiva dell'intero corpus di dati attraverso approccio *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), sono stati individuati alcuni concetti sensibilizzanti (Sorzio & Bembich, 2020) che hanno guidato la successiva codifica dei due documenti (T0 e T1) separatamente.

4.2. Risultati

I codici individuati inizialmente rendono conto della complessità delle riflessioni degli insegnanti, sia da un punto di vista critico che di ricaduta nel lavoro con la classe. Tali codici sono stati raggruppati nelle seguenti categorie:

- Autonomia e responsabilità
- Capacità valutativa e autovalutativa
- Continuità progetto
- Processi di apprendimento
- Spazi
- Tempi e organizzazione

Le percezioni degli insegnanti sulla valutazione (T0)

Per rispondere alla prima domanda di ricerca sono state considerate le interviste agli insegnanti svolte subito dopo l'attività condotta tre anni fa.

Le categorie individuate non hanno avuto lo stesso peso all'interno del documento (Tab. 1), a rappresentazione del livello di significatività assegnato alle stesse dagli insegnanti. Le occorrenze maggiori hanno riguardato i codici relativi alla categoria "Processi di apprendimento" e a quella "capacità valutati-

ve e autovalutative". Seguono gli aspetti che toccano la dimensione temporale e organizzativa delle attività messe in atto e quelli di autonomia e responsabilità. Meno evidenziati gli elementi riferiti alla continuità del percorso proposto agli insegnanti e agli spazi delle aule e delle strutture scolastiche nei quali è stato svolto il percorso.

Categorie	Occorrenze di codici
Autonomia e responsabilità	32
Capacità valutativa e autovalutativa	43
Continuità progetto	8
Processi di apprendimento	53
Spazi	5
Tempi e organizzazione	33
TOTALE	174

Tab. 1 - Codici Tempo 0.

Processi di apprendimento

Gli insegnanti ritengono che la valutazione tra pari contribuisca a sviluppare processi di apprendimento anche molto diversi:

- la riflessione: «*Nel momento in cui tu ti metti a lavorare insieme, ti metti a condividere, ti metti a riflettere, condividi le riflessioni...*»;
- il ragionamento: «*Tutte le fasi di revisione, il feedback da dare ai compagni, i questionari da compilare, è stato un lavoro di grande ragionamento*»;
- l'apprendimento reciproco: «*Ognuno di loro ha accettato/accolto il consiglio dei compagni ed utilizzato uno spirito critico,*

edificante e costruttivo, per costruire conoscenza, ovvero valutare per apprendere»;

- l'impegno: *«[...] han partecipato, si sono mossi, han fatto, tutto quello che loro hanno prodotto, lo hanno prodotto in ritmi serrati, impegno; non c'era mai necessità di richiamarli»;*
- il lavoro di gruppo: *«All'inizio dicevano 'Ma perché devo farlo con l'altro?'. Mentre adesso, quando vedono che c'è la difficoltà, sono loro che vanno a cercare il confronto con l'altro, ma senza che io gli imponga di confrontarsi», «I loro atteggiamenti collaborativi, propositivi e disponibili al confronto attivo si sono manifestati nei lavori di gruppo», «Il fatto proprio che non mi sarei mai aspettata, è che da tutto questo sarebbe emersa in loro la necessità di lavorare insieme, cioè la necessità ora di qualsiasi attività di mettersi in gruppo».*

I docenti, inoltre, hanno rilevato come i miglioramenti siano stati *«notati soprattutto negli alunni in difficoltà, quelli sono miglioramenti macro, diciamo. Invece gli alunni più bravi hanno dei miglioramenti su aspetti più fini, più legati alla costruzione del testo, alla capacità di costruire argomentazioni in quel caso più raffinate. Nei ragazzi più in difficoltà si vedeva che passavano da 2, 3 righe a 10 righe [...]. I più bravi invece hanno ragionato maggiormente su aspetti più specifici, più sottili».*

Non sono da sottovalutare gli aspetti emotivi e relazionali che gli insegnanti hanno percepito, e che spesso sono strettamente correlati con i processi di apprendimento. *«Nessuno si è sentito giudice di nessuno», «Emerge il pudore di giudicare il lavoro degli*

altri, a volte il timore di sbagliare [...] Traspaiono gli aspetti emozionali di felicità, preoccupazione», «Però, ecco, quello che io ho percepito lì è stato, sicuramente coinvolgimento, loro tutte le attività le fanno con molto entusiasmo», «Più reattivi perché fanno domande», «Erano molto affiatati in gruppo».

Capacità valutativa e autovalutativa

Molte delle percezioni degli insegnanti si focalizzano sullo sviluppo di *capacità valutativa e autovalutativa* che un percorso di valutazione tra pari supporta. Esso aiuta a spostare lo sguardo da una valutazione centrata sull'acquisizione di un voto, alla valutazione come miglioramento delle proprie prestazioni: *«[...] secondo me ragionare sulla valutazione li ha migliorati. Nel senso che adesso sono più critici [...] quando consegno il voto cominciano a capire da soli, 'Sì, io non riesco a fare questa cosa'. Il voto corrisponde al fatto che nel mio compito manca questo. Ed è un grandissimo risultato».* Anche il concetto di valutazione per l'apprendimento è stato considerato dagli insegnanti. Ogni alunno *«ha accettato/accolto il consiglio dei compagni ed utilizzato uno spirito critico, edificante e costruttivo, per costruire conoscenza, ovvero valutare per apprendere».*

Nelle risposte degli insegnanti c'è anche il richiamo alla "valutazione sostenibile" (Grion & Serbati, 2019) come aspetto che sostiene l'apprendimento per tutta la vita. Come riporta un insegnante, il percorso ha attivato negli studenti *«la capacità di selezionare»* e quella di *«distinguere un prodotto per la qualità»* che sono trasferibili *«in qualsiasi esperienza della nostra vita insomma, anche al di fuori della*

scuola, saper scegliere bene un prodotto di qualità vuol dire che dentro di noi abbiamo creato dei criteri secondo i quali quel prodotto risponde a determinati parametri».

Tempi e organizzazione

Dall'analisi si sono evidenziate anche le condizioni strutturali e temporali implicate nelle attività di valutazione fra pari come quelle messe in atto. Siffatto percorso richiede *tempi e organizzazione* di un certo tipo. Da evidenziare la necessità di un tempo "lungo", che a volte si scolla dalla quotidianità scolastica costringendo gli insegnanti a diluire nel tempo (talvolta anche troppo) il lavoro. Come riportano due insegnanti a questo proposito: «Io, nella classe in cui ho lavorato avevo solo due ore con l'intervallo a metà; quindi, non avevo mai quella serenità nel poter dire 'imposto un lavoro e non viene interrotto per un'ora e mezza', che poi un'ora e mezza non è che sia un tempo eccezionale, ecco». Alcune fasi del lavoro avrebbero avuto bisogno, infatti, di essere affrontate con maggiore tranquillità: «Non c'è stato il tempo di riscrivere il percorso», «Cioè secondo me è mancato questo momento da fare insieme prima, e poi individualmente soprattutto per tanti bambini, perché non è una cosa così scontata il ripercorrere il proprio lavoro, il rivedere il processo», «Fare la riflessione avrebbe chiesto più tempo».

Autonomia e responsabilità

Gli insegnanti hanno riscontrato uno sviluppo delle dimensioni di *autonomia e responsabilità* degli alunni avendoli senti-

ti coinvolti, protagonisti, motivati («'Sarete dei valutatori nei panni di...' questa frase, fin dal primo istante, li ha motivati e coinvolti con entusiasmo a sperimentare il percorso sulla peer review»). È una vicinanza dell'insegnante che determina in modo eterogestito il lavoro («Le fasi che sono previste sono fasi di lavoro ben precise, per cui gli studenti sanno che cosa viene richiesto a loro e che cosa devono dare»). Essi si sono dimostrati «più reattivi perché fanno domande» e anche concentrati («Nel momento però in cui si trovano a lavorare mi pare che si concentrino più sull'obiettivo, lasciando da parte le simpatie o antipatie individuali»). Racconta un insegnante rispetto a un bambino da poco certificato come dislessico: «Ed è lui che proprio suggerisce al gruppo di che cosa ehm... era stato discusso in quel momento, quando si trattava di valutare i criteri».

Continuità progetto

Gli insegnanti ritengono che percorsi di valutazione tra pari debbano porsi in ottica di *continuità*, intesa come continuità di presenza del docente e come continuità di esperienza nel corso degli anni scolastici: «Se questa cosa fosse portata avanti dalle elementari, se fosse un continuum quando arrivano alle superiori avrebbero delle competenze molto sviluppate». Come ha detto un insegnante tutto «dovrebbe esserci proprio per principio e fin da piccoli». Per fare questo non si può pensare che «possa essere impiantato [...] in un modello tradizionale [di scuola]».

Spazi

Seppure con poche occorrenze, anche gli spazi sono citati come importanti, anche se non fondamentali, per poter sviluppare percorsi di valutazione tra pari. Come riporta un insegnante *«Gli spazi sono andati bene nel senso che me li faccio andare bene. Non è che abbiamo una scuola proprio all'avanguardia però siamo stati veloci nell'organizzarci, mettere i banchi in un modo o in un altro... Sì, ci adattiamo, però facciamo anche in modo che lo spazio si adatti a noi»*. Lo spazio scolastico è stato adattato alle esigenze: *«Abbiamo cercato di dare lo spazio che ogni bambino richiedeva (...) siamo usciti dall'aula come ambiente fisico (...) è stata usata l'aula, l'aula di informatica, è stato usato lo spazio in fondo del corridoio, è stata usata un'altra aula che era libera»*.

Le percezioni a distanza di tre anni (T1)

A tre anni dalla sperimentazione, si conferma il diverso peso dei codici (Tab. 2) che assegna nuovamente forte rilevanza ai processi di apprendimento e agli aspetti che ruotano attorno allo sviluppo di capacità valutative e autovalutative. Seguono gli aspetti che toccano la dimensione temporale e organizzativa degli istituti scolastici e quelli di autonomia e responsabilità.

Categorie	Occorrenze di codici
Autonomia e responsabilità	32
Capacità valutativa e autovalutativa	47
Continuità progetto	12
Processi di apprendimento	54
Spazi	5
Tempi e organizzazione	33
TOTALE	183

Tab. 2 - Codici Tempo 1.

Nel corso dei tre anni gli insegnanti dimostrano di avere elaborato l'esperienza e di averne fatto un sapere professionale a supporto di pratiche che non solo mettono in atto quotidianamente, ma che sanno fondare su elementi teorici consolidati e rielaborati personalmente. In questo percorso costituiscono preziose fonti d'informazione, coniugando le riflessioni teoriche condivise dal gruppo GRiFoVA e una molteplicità di esperienze di valutazione fra pari realizzate negli ultimi tre anni.

Essi ora dichiarano che i processi di valutazione tra pari assumono significato se inseriti *«come normale attività didattica»*, o addirittura *«come attività quotidiana»*.

L'autovalutazione, dopo l'esperienza svolta e l'elaborazione personale del costruito nel tempo, risulta ora qualcosa che deve entrare nella quotidianità *«sia come fondamento sia come traguardo della didattica e dell'apprendimento»*. Un insegnante dichiara: *«Incentivo e predispongo autovalutazioni individuali, di coppia, di gruppo e di classe, alternandole*

continuamente», e in questi mesi, in DAD, «ho provato a far lavorare i ragazzi su file condivisi per definire criteri per l'autovalutazione di un determinato percorso o lavoro», delineando di fatto una serie di attività messe in pratica.

Il richiamo alla necessità che un percorso di valutazione tra pari possa essere più efficace se inserito fin da subito nel percorso dello studente (il riferimento è nuovamente alla continuità del percorso) viene ripresa: *«Dare e ricevere feedback ha bisogno di allenamento e dev'essere una modalità intera di fare scuola». «È importante iniziare a rendere protagonisti gli alunni della loro valutazione fin dai primi anni di scuola», creando fin da subito le giuste condizioni, incluso un «clima di accoglienza», che permettono di «costruire i criteri con bambini e bambine». «Quando una classe comincia ad abituarsi a lavorare in un certo modo, poi lavora molto più velocemente».*

La valutazione fra pari viene da loro proposta ora come strategia didattica. Il fatto che gli insegnanti possano distribuirsi con gli allievi *«responsabilità nella costruzione di [...] competenze metodologico-procedurali»* riferite alla valutazione, consentirebbe ai ragazzi di giungere alle scuole superiori avendo già acquisito specifiche e utili abilità valutative. Curricolo verticale e continuità didattica sono elementi che possono sostenere tutto questo e favorirebbero anche *«un approccio attivo alla valutazione vista come momento formativo e non mero punto finale di un percorso»*, che mira allo sviluppo di abilità metacognitive in ottica proattiva. I processi che vengono attivati negli alunni riguardano la revisione dei propri e degli altrui prodotti, percorso che li

porta a essere più critici e attenti, consapevoli e coinvolti nel mettere in gioco il proprio talento e soddisfatti del risultato raggiunto. Il miglioramento si può notare a vari livelli in tutti gli alunni, in alcuni casi soprattutto dei più bravi che *«capiscono in modo profondo i processi interni messi in atto»* durante il lavoro. Nel tempo gli alunni acquisiscono un certo grado di autonomia (*«dare e ricevere feedback permette di raggiungere una grande autonomia critica»*) e capacità di affrontare i compiti con crescente consapevolezza.

La valutazione tra pari aumenta anche la motivazione in quanto, se lo studente vede che usando *«un certo strumento migliora il prodotto da realizzare»*, ha proprio la sensazione che sta facendo un lavoro migliore, non è più solamente una questione di voto. Proprio la centratura su una consegna riportata alla funzione propria della valutazione: *«Gli studenti capiscono che ad essere giudicato è un preciso aspetto del compito, non tutto e non loro stessi. Gli studenti sono consapevoli che tramite il feedback possono migliorare».*

Con questo tipo di percorso, fin da subito l'alunno *«prende in mano le redini del suo apprendimento rendendolo padrone dello stesso»* e *«si rende conto che può realizzare un lavoro molto più efficace avviando un processo di riflessione personale e autovalutazione».*

4.3. Discussione

I hope it has been made clear that peer assessment is about a lot more than assessment – it is also about improving the effectiveness of education generally and developing thinking skills (Topping, 2017, p. 13)

Seppure il lavoro di ricerca qui proposto rappresenti uno studio di caso limitato e parziale, dai risultati ottenuti si possono ricavare alcune indicazioni utili soprattutto in relazione all'impostazione di necessari futuri progetti di ricerca sulla valutazione fra pari nella scuola, come campo d'indagine ancora del tutto aperto e inesplorato in contesto italiano.

Innanzitutto va detto che al termine della sperimentazione (T0), le percezioni degli insegnanti sulla sperimentazione sembrano confermare la validità generale del modello di valutazione tra pari che è stato proposto agli alunni. La molteplicità degli elementi rilevati (sviluppo di capacità riflessive e di ragionamento, l'impegno, il lavoro di gruppo e l'apprendimento reciproco) sono il fondamento di un percorso scolastico efficace per ciascun alunno. È interessante come sia stato evidenziato il miglioramento sia per bambini e ragazzi che riescono a esprimere le loro potenzialità, sia per quelli più deboli.

Il modello di valutazione tra pari assume il coinvolgimento attivo degli alunni, infatti, senza che uno venga messo a confronto con l'altro, ma puntando al miglioramento del singolo, a partire dalle sue capacità, con il supporto del pari. È proprio l'uso del feedback reciproco a consentire questo. Fornire "informazioni di ritorno" ai pari serve a migliorare il proprio lavoro, spesso ancora prima di ricevere le stesse informazioni dai compagni, andando ad incrementare le prestazioni scolastiche apportando i cambiamenti effettivi, come delineato da Black e Wiliam (1998).

La pluralità dei processi attivati durante la sperimentazione rende l'esperienza di valutazione tra pari una proposta che non può co-

stituire un "episodio unico" nel percorso scolastico di uno studente. Affinché il lavoro sulla valutazione possa costituire un vero e proprio *habitus* mentale che abitua i bambini alla relazione e al confronto di un lavoro a coppie e in piccolo gruppo, infatti, gli insegnanti rimarcano l'importanza di dover prevedere questo tipo di esperienze fin dai primi anni di scuola, pur nella consapevolezza che l'organizzazione dell'orario scolastico, contraddistinta da una frammentazione negli interventi degli insegnanti, costituisca una problematica da affrontare. La valutazione tra pari è "*una pratica che va praticata*", da parte di insegnanti e alunni, in modo progressivo e monitorato. Per fare questo, la valutazione non può costituire solamente il momento conclusivo di un percorso didattico, ma dovrebbe essere un obiettivo formativo trasversale che supporta e dà valore a tutte le discipline, senza tralasciare i suoi effetti a lungo termine, quando le abilità acquisite potranno dispiegarsi nell'apprendimento continuo e nella vita professionale (Topping, 2017). È una continuità scolastica che diventa continuità per la vita, incarnando di fatto il fondamento della valutazione per l'apprendimento.

Gli aspetti maggiormente interessanti nelle percezioni dei docenti dopo tre anni (T1), riguardano, a nostro parere, due elementi: 1. l'idea che la pratica della valutazione fra pari risulti di grande efficacia soprattutto quando diventa un'attività di continuità lungo il percorso attraverso i diversi livelli scolastici; 2. il fatto che si riconosca che la valutazione fra pari non possa essere vista semplicemente come un metodo valutativo, ma piuttosto come una strategia d'insegnamento/appren-

dimento dalle enormi potenzialità. In generale, infatti, il miglioramento continua a essere rilevato in tutti gli alunni coinvolti, consentendo di goderne dei benefici sia agli alunni più “brillanti” che a quelli con meno capacità in partenza.

Il lavoro proposto, in effetti, sia considerando i risultati della prima fase (T0), che quelli della seconda (T1) conferma molti degli elementi rilevati negli studi a livello internazionale: il miglioramento dei prodotti in seguito a feedback, illustrato da Weaver (1995), sia negli alunni più capaci, che in quelli più deboli; le percezioni positive di fronte alle attività, di cui rendono conto Bryant e Carless (2010); l'autostima e le competenze relazionali di alunne e alunni di cui discute Bryant (2005); le migliori capacità valutative come quella di offrire opportuni feedback ai pari (Boon, 2016).

Ciò che, invece, i risultati del nostro studio hanno messo in luce e che non avevamo ritrovato nell'analisi delle ricerche internazionali, riguarda l'emergere di problemi strutturali, spaziali e temporali, in relazione all'organizzazione delle attività di valutazione fra pari. D'altra parte, forse, la presenza di tempi e spazi scolastici spesso troppo rigidi, tali da rendere difficoltosa un'attività come quella indagata e qui presentata, potrebbe risultare una caratteristica della scuola italiana; meno presente, invece, in altri sistemi scolastici, dove forse si consente una più ampia flessibilità ed un'organizzazione degli intervalli e degli ambienti più adatti alle diverse attività che dovrebbero trovare realizzazione in una scuola che sia veramente a misura di alunne e alunni.

5. Conclusioni

Il valore della ricerca qui presentata riguarda il fatto di essere fra le prime in Italia a indagare intorno alla pratica della valutazione fra pari nella scuola.

In questo specifico contributo si prendono in esame i punti di vista degli insegnanti, analizzandone le percezioni, sia immediate, a conclusione dell'attività di sperimentazione nelle classi, sia a tre anni di distanza, per verificarne l'impatto nel tempo. Il contributo ha voluto così in parte accogliere lo stimolo lanciato da Topping (2017), quando l'autrice rileva la necessità che si misurino gli effetti a lungo termine delle attività di valutazione fra pari nella scuola. In tal senso, però, vanno rilevati i limiti della ricerca, che sono individuabili sia in relazione a un campionamento di convenienza, sia al fatto che gli effetti di cui si tratta si basano solo sul punto di vista dei docenti, mentre sarebbe stato maggiormente significativo ricavare anche quelli di alunne e alunni coinvolti, che, tuttavia, sono difficilmente raggiungibili a tre anni di distanza.

Il contributo vorrebbe comunque aprire la strada alla ricerca intorno a una pratica che riteniamo rappresentare sia una risorsa ancora scarsamente utilizzata nella scuola, sia un campo d'indagine ampiamente inesplorato dalla ricerca educativa italiana. Il riferimento alla prospettiva della “valutazione per l'apprendimento” nelle Linee Guida (MIUR, 2020) ci sembrerebbe un importante stimolo allo sviluppo dell'ambito di ricerca suddetto.

Bibliografia

- Alanen, L.** (2001). 'Childhood as a Generational Condition'. In L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising Child-Adult Relationships* (pp. 129-143). London: FalmerPress.
- Bevilacqua, A.** (2019). Un'esperienza di valutazione formante in ambito universitario. Il contributo delle tecnologie educative per la promozione della didattica attiva nelle classi numerose. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 291–298. Recuperato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3282>
- Black, P., & William, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R.** (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Boon, S. I.** (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: Findings from an action research enquiry. *Education 3-13*, 44(2), 212–225.
- Boud, D., & Soler, R.** (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bryan, T.** (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 119–121.
- Bryant, D. A., & Carless, D. R.** (2010). Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 3–15.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G.** (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge.
- Chang, C. C., & Tseng, K. H.** (2009). Use and performances of web-based portfolio assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 358–370.
- Clark, A.** (2005). 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P.** (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P.** (2005). *Spaces to play. More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P.** (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.
- Decreto del Presidente della Repubblica** 22 giugno 2009, n. 122, "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia".
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62**, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".
- Earl, L.** (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gentile, M.** (2019). *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*. Torino: Utet.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K.** (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304–315.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
-

- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D.** (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria, *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82-100.
- Grion, V., & Restiglian, E.** (2021). La valutazione fra pari nella scuola. Ragioni pedagogico-didattiche e potenzialità formative, *Dida*, 1, 8, 70-75.
- Grion, V., & Restiglian, E.** (A cura di) (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Grion, V., & Serbati, A.** (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D.** (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università. Un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19), 209-229.
- Grion, V., & Tino, C.** (2018). Verso una «valutazione sostenibile» all'università. Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari, *Lifelong Lifewide Learning*, 31, 38-55.
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G.** (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75-88.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Li, L., & Grion, V.** (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, 11, 1-17.
- MIUR** (2020). *Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida.pdf/a1cdcb25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=1607111181704> [Accessed 05.04.21].
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C.** (2000). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Restiglian, E., & Grion, V.** (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, XII, special issue, 195-221.
- Restiglian, E.** (2019). Perspectives on Translating Higher Education Peer Feedback Approaches into Schools. *AISHE-J*, 11, 2, 1-8.
- Sadler, D. R.** (1989). Formative assessment and the design of *instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Serbati, A., & Grion, V.** (2019). Improve, sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. *Form@re*, 19, 3, 89-105.
- Sorzio, P., & Bembich, C.** (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Roma: Carocci.
- Stiggins, R.** (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning. *PhiDeltakappan*, 83, 758-765.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., Chiou, S. K., & Hou, H. T.** (2005). The design and application of a web-based, self, and peer-assessment system. *Computers and Education*, 45(2), 187-202.
- Topping, K.** (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Trincherò, R.** (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti efficaci per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26,3, 44-55.
- Weaver, M. E.** (1995). Using peer response in the classroom: Students' perspectives. *Research and Teaching in Developmental Education*, 12, 31-37.
- Wiliam, D.** (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.