

*Valentina Grion e Emilia Restiglian (a cura di)*

# **LA VALUTAZIONE FRA PARI NELLA SCUOLA**

ESPERIENZE DI SPERIMENTAZIONE  
DEL MODELLO GRiFoVA  
CON ALUNNI E INSEGNANTI



**L**a valutazione *per* l'apprendimento, all'interno della quale si inserisce la revisione fra pari, rappresenta un'alternativa alla tradizionale valutazione *dell'*apprendimento. A differenza di questa, che vede la valutazione come un momento di verifica finale delle conoscenze, essa propone un modello che considera piuttosto la valutazione come un importante passo nel percorso di crescita degli allievi. Ancora poco diffusa in Italia, è stata oggetto di ricerche che ne hanno analizzato punti di forza e di debolezza.

Il libro, oltre a presentare un esaustivo resoconto di questi studi, espone i risultati di un importante progetto che, tra il 2017 e il 2019, ha portato la valutazione tra pari in un corso di laurea per la formazione degli insegnanti e in diverse scuole del Veneto. Il progetto, coordinato dalle autrici del libro, ha coinvolto insegnanti di scuola primaria e secondaria e professori dell'Università di Padova.



*Valentina Giron*

Professoressa associata in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, si occupa di valutazione e tecnologie digitali a supporto dell'apprendimento nei contesti scolastici e universitari.



*Emilia Restiglian*

Professoressa associata in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, si occupa di valutazione e qualità dei servizi per l'infanzia e della scuola, di valutazione a supporto dell'apprendimento e di documentazione narrativa digitale.



*Pubblicazione scientifica validata  
dal Comitato Scientifico della Collana*

[www.universityresearch.erickson.it](http://www.universityresearch.erickson.it)

€ 19,00

ISBN 978-88-590-2076-9



9 788859 020769

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

# INDICE

Prefazione (*Emilia Restiglian*) 9

## **PARTE PRIMA**

### I FONDAMENTI TEORICI DELL'ESPERIENZA DI RICERCA

Capitolo 1 19

Valutare per formare: dalla valutazione formativa alla  
valutazione sostenibile (*Valentina Giron*)

Capitolo 2 31

L'uso degli exemplar alla base della definizione dei criteri  
valutativi (*Concetta Tino*)

## **PARTE SECONDA**

### DALLA PROGETTAZIONE ALLA REALIZZAZIONE DELL'ESPERIENZA DI RICERCA NELLE CLASSI

Capitolo 3 43

Percorsi di valutazione sostenibile: il gruppo GRiFoVA  
e la sperimentazione nella scuola (*Sabrina Maniero*)

Capitolo 4 57

Peer review e documenti ufficiali (*Giuliana De Vecchi*)

Capitolo 5 63

Le fasi di progettazione condivisa di attività di peer review:  
alcune riflessioni di un gruppo di insegnanti  
(*Giuliana De Vecchi, Rosanna Mutton e Umberta Sandre*)

Capitolo 6 69

Il cambiamento del testo e il cambiamento nel testo.  
Un'esperienza nella scuola primaria (*Giuliana De Vecchi*)

Capitolo 7 77

Un percorso di scrittura digitale con Google Drive.  
Un'esperienza nella scuola primaria (*Umberta Sandre*)

Capitolo 8	91
Sperimentiamoci. Un'esperienza nella scuola primaria ( <i>Rosanna Mutton</i> )	
Capitolo 9	101
Preparare gli alunni a un compito autentico di scrittura attraverso la peer review. Un'esperienza nella scuola primaria ( <i>Silvia Azzolin e Costanza Marcante</i> )	
Capitolo 10	109
La poesia: lettori e autori con la peer review. Un'esperienza nella scuola secondaria di primo grado ( <i>Moira Bortoluzzi</i> )	
Capitolo 11	119
Come riconoscere le «bufale» in rete. Un'esperienza nella scuola secondaria di primo grado ( <i>Paolo Scorzoni e Daniele Pavarin</i> )	
Capitolo 12	131
Giochi di grammatica in peer review. Un'esperienza nella scuola secondaria di primo grado ( <i>Valeria Vello</i> )	
Capitolo 13	135
Quanti modi per prendere gli appunti? Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado ( <i>Lucia Mazzella</i> )	
Capitolo 14	145
Migliorare e potenziare la scrittura con la peer review. Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado ( <i>Silvia Zamperlin</i> )	
<b>PARTE TERZA</b>	
<b>LA SPERIMENTAZIONE DEL MODELLO DI VALUTAZIONE FRA PARI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI</b>	
Capitolo 15	161
La formazione dei futuri insegnanti con la peer review: un modello per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria ( <i>Anna Serbati, Ettore Felisatti e Pietro Tonegato</i> )	
Conclusioni ( <i>Valentina Grion</i> )	175
Bibliografia	179

# PREFAZIONE

*Emilia Restiglian*

Il presente testo si inserisce nel dibattito sulla valutazione degli apprendimenti scolastici nel nostro Paese, una valutazione ancora troppo incentrata sulla funzione sommativa, a discapito di una prospettiva formativa in grado di promuovere processi di apprendimento significativi e legati a una dimensione che va oltre l'ambito scolastico per aprirsi a una visione *lifelong*.

Ad oggi il momento di valutazione conclusiva, e quindi sommativa, di un periodo scolastico dopo lo scrutinio da parte degli insegnanti è ancora considerato il più importante, seppur vissuto spesso con molta ansia da studenti e famiglie. È, infatti, forse il momento più nominato e ricordato, con maggiore o minor piacere, anche dopo molto tempo dalla fine degli studi. Allo stesso modo, sono oggetto di interesse (e di apprensione) anche le valutazioni intermedie — trimestrali, quadrimestrali, «pentamestrali», e tutte le verifiche che periodicamente vengono somministrate agli alunni — scritte, orali, pratiche. D'altronde, la domanda che, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, bambini e ragazzi si sentono porre quotidianamente quando rientrano a casa è ricorrente: come è andata oggi? Che sta a significare: ti hanno interrogato? Ti hanno consegnato la verifica? Che voto hai preso? Ed è proprio questo a contare di più: il risultato (o prodotto). Ben poca attenzione viene posta al processo di apprendimento, ossia al «come si sia giunti a quel risultato». Che si tratti quindi di prove di verifica intermedia o dei risultati conclusivi non c'è distinzione: conta il voto. In questo modo le famiglie sono state tradizionalmente «abitate» e in questo modo si rapportano con i figli nella convinzione di fare la cosa giusta.

Eppure studi e ricerche ci informano che la scuola è, o dovrebbe essere, anche, e forse soprattutto, altro: apprendimento, educazione, passione, motiva-

zione, studio, laboratorio, socializzazione, crescita umana e sociale, memoria, cultura e molto altro ancora. Di fatto, invece, nelle percezioni e nelle pratiche familiari, i voti assumono generalmente molta più importanza di tutti gli altri aspetti, fin dalla prima classe di primaria, persino in relazione alle discipline espressive come educazione musicale o arte e immagine. Dalla scuola secondaria, poi, molti studenti si concentrano sulla «sufficienza», calcolando anche aritmeticamente la media dei voti per non scendere sotto il sei, piuttosto che diventare consapevoli del proprio metodo di studio, di ciò che piace o non piace e del perché, elementi essenziali per un orientamento efficace dei propri percorsi formativi nella scuola e nella vita.

Eppure, nonostante nell'ambito delle considerazioni sociali della scuola sia evidente questa centralità di elementi di tipo valutativo, nel contesto delle routine scolastiche, che faticosamente alcuni (ricercatori e insegnanti) sono impegnati a cambiare portando nella pratica quotidiana le tante indicazioni che la ricerca e i documenti ministeriali suggeriscono, la valutazione rischia di rimanere «l'ultima ruota del carro», una dimensione che ancora troppo spesso viene identificata esclusivamente con «ciò che riguarda verifiche e voti». In questo panorama si trascura troppo spesso di considerarla come una delle dimensioni fondamentali dell'apprendimento, una componente dei processi d'insegnamento/apprendimento che molto di più dovrebbe essere conosciuta dagli insegnanti. Quali forme di verifica e valutazione utilizzare è, infatti, spesso frutto di una scelta non del tutto consapevole. Sarebbe bello pensare che l'azione valutativa di un docente possa essere il risultato della sua formazione iniziale e in servizio e delle sue esperienze pregresse (tra cui la partecipazione a progetti e sperimentazioni); purtroppo però è più plausibile affermare che le scelte relative alla valutazione degli apprendimenti dipendano dal modo in cui è stato valutato il singolo insegnante nel corso della sua esperienza di studente.

L'azione valutativa sarebbe quindi frutto di una riproduzione culturale in piena regola, che implicitamente accoglie le teorie dell'apprendimento di chi è stato nella scuola molto tempo prima, come se i cambiamenti culturali e ordinamentali che hanno coinvolto il mondo della scuola almeno dal 1999 in poi (DPR 275) non ci fossero stati. Molti altri possono essere gli elementi in gioco: la concezione del proprio ruolo di insegnante; l'interpretazione delle richieste che l'esterno pone all'insegnante (ad esempio dalle famiglie); le abitudini consolidate, insieme alle indicazioni dell'istituto presso cui si presta servizio. Le modalità di valutazione dipendono naturalmente anche dalle scelte metodologiche attuate nel lavoro quotidiano in aula che, a loro volta, derivano dall'idea di disciplina, di alunno e di scuola del singolo insegnante.

Modalità di valutazione tradizionale, soprattutto prove strutturate, semi-strutturate e «interrogazioni», sono ancora le forme privilegiate nella scuola,

soprattutto secondaria, per realizzare le usuali pratiche valutative. Al di là di considerazioni legate alla scarsa padronanza docimologica di ancora troppi insegnanti (Corsini, 2018a), che ci porterebbero lontano dagli scopi di questo testo, negli ultimi tempi si sono affacciate nella scuola alcune teorie e pratiche valutative che si rifanno alla teoria costruttivistica e costruzionistica dell'apprendimento, stimolando una riflessione e rivisitazione di quanto concerne la concezione della conoscenza (co-costruita) e del ruolo attivo degli studenti nel processo di insegnamento e apprendimento. Si tratta di tematiche su cui da tempo si svolgono percorsi di formazione nelle scuole, anche tramite gli Ambiti territoriali definiti dai vari Uffici Scolastici Regionali, e che, anche all'Università, sono state incluse nel lavoro con i corsisti che hanno frequentato i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) e quelli di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria, oltre che, naturalmente, il corso quinquennale in Scienze della formazione primaria e il percorso denominato «24 crediti formativi universitari».

Proprio la concezione di pratica valutativa come strettamente legata ai processi di insegnamento e apprendimento è alla base del presente testo. Esso presenta un lavoro di ricerca che ha coinvolto alcune scuole della Regione Veneto tramite la sperimentazione di un modello di peer review che si era già rilevato molto efficace con gli studenti in ambito universitario (Grion et al., 2017; Grion e Tino, 2018; Nicol, Serbati e Tracchi, 2019; Li e Grion, 2019; Serbati, Grion e Fanti, 2019). La sperimentazione ha consentito di mettere alla prova il modello, evidenziandone elementi critici e punti di forza nel tentativo di formalizzarlo e rendendolo sostenibile nel contesto della scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado.

Il lavoro di ricerca è stato portato avanti da un gruppo composto sia da docenti e ricercatori del dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata) dell'Università degli Studi di Padova, sia da insegnanti delle scuole primaria e secondaria di primo e secondo grado della Regione Veneto. Il gruppo di ricerca è stato denominato GRiFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento) ed è coordinato dalle professoresse Valentina Grion ed Emilia Restiglian e coadiuvato dalla prof. Anna Serbati e dalle dottoresse Concetta Tino e Sabrina Maniero. Ne fanno parte 11 insegnanti di scuola primaria e secondaria, 9 donne e 2 uomini, molti già impegnati come formatori nei loro istituti di appartenenza e nel territorio.

Il lavoro del gruppo di ricerca è iniziato a fine 2017, con la discussione e l'approfondimento del focus della ricerca, ed è proseguito nella prima parte del 2018 con la sperimentazione a scuola fino a concludersi con la pubblicazione di questo testo. Gli insegnanti sono stati coinvolti direttamente nel processo di costruzione degli strumenti di ricerca da utilizzare con gli alunni durante

le diverse fasi del percorso e hanno deciso autonomamente quale contenuto avrebbero potuto proporre ai loro studenti, oltre alle modalità di lavoro più adatte per introdurre un percorso didattico adatto alla sperimentazione. L'ottica di condivisione e partecipazione che ha caratterizzato tutto il lavoro con i docenti è stata perseguita anche nella stesura di questo testo, che è stato messo a punto seguendo la prospettiva della peer review, prevedendo fasi di feedback e di revisione tra pari che hanno sostanzialmente seguito il modello proposto dagli insegnanti nelle classi con gli alunni.

Il testo accompagna il lettore nella lettura e nella scoperta delle possibilità offerte dagli studi e dalle ricerche sulla peer review partendo dai modelli teorici di riferimento, continuando con la presentazione delle esperienze nelle scuole, per chiudersi con due sperimentazioni nella formazione iniziale e continua.

Il lavoro è concepito in modo circolare e offre al lettore percorsi plurimi di approccio ai contenuti. L'insegnante e il ricercatore potranno partire dai contributi teorici della prima parte sulla valutazione formativa e sugli exemplar, approfondire il disegno di ricerca della sperimentazione e leggere direttamente le esperienze degli insegnanti nelle diverse classi (primaria, secondaria di primo grado e secondo grado) nella seconda parte, oppure esplorare le sperimentazioni attuate nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria per la formazione iniziale degli insegnanti e nei percorsi di formazione continua per insegnanti in servizio nella terza parte.

Il capitolo di Valentina Grion approfondisce molti temi fondanti della ricerca educativa nell'ambito della valutazione degli apprendimenti, facendo chiarezza in quella che Popham definisce una «giungla terminologica», vale a dire il lessico che indica «l'ampia varietà di prassi valutative sviluppate e adottate nei diversi contesti [e] l'uso eccessivo di sinonimi non sempre giustificato» (Benvenuto, 2003 già in Giovannini, 1988). In particolare, viene approfondito il concetto di valutazione formativa (*formative assessment*) a partire dal suo fondamento storico ed epistemologico, restituendogli quel ruolo fondamentale nello sviluppo dei processi di apprendimento dei bambini che oggi sembra lasciato a margine delle scelte valutative degli insegnanti. Il feedback è un elemento costitutivo della valutazione formativa e anche fondativo di un passaggio dalla valutazione *dell'apprendimento* (*assessment of learning*) alla valutazione *per l'apprendimento* (*assessment for learning*), che è direttamente correlata alla valutazione sostenibile (*sustainable assessment*), un concetto ancora poco esplorato, ma potenzialmente molto efficace, legato allo sviluppo di competenze di cittadinanza e di azione efficace negli alunni, futuri adulti.

Nell'ottica della valutazione per l'apprendimento, uno degli elementi principali sono i criteri di valutazione, utili per lo sviluppo di un coerente alli-



neamento tra i diversi processi di insegnamento/apprendimento. Comprendere i criteri di valutazione significa, per gli studenti, conoscere su cosa verranno valutati, offrire e capire i feedback per perseguire il miglioramento dei propri lavori. Il lavoro sulla costruzione dei criteri di valutazione parrebbe particolarmente efficace se attuato tramite l'utilizzo degli *exemplar*, argomento cui è dedicato il capitolo di Concetta Tino. Essi sono definiti una «attenta e accurata selezione di lavori» utili a illustrare dimensioni di qualità chiarendo agli studenti le aspettative rispetto al compito da svolgere. Tali «modelli» sono lavori identici o simili a quelli che s'intendono attuare, svolti in precedenza da altri studenti, e per questo motivo del tutto autentici, oppure possono essere costruiti direttamente dall'insegnante. La definizione dei criteri supporta il processo di revisione tra pari, consentendo di operare confronti ragionati e consapevoli tra il lavoro dei pari e il proprio compito per il miglioramento progressivo dello stesso. Il capitolo presenta anche il modello di *peer review* che è stato sperimentato in ambito universitario e rivisitato per la sperimentazione nella scuola a opera del Gruppo di ricerca GRiFoVA.

Proprio il processo che ha portato il gruppo alla sperimentazione nella scuola primaria e secondaria è il focus del capitolo di Sabrina Maniero, che introduce la seconda parte del testo, dedicata alla progettazione e realizzazione dell'esperienza di ricerca nelle classi. Esso descrive con precisione tappe di lavoro, strumenti utilizzati e modalità di coordinamento. Ne emerge un quadro organico che rende evidente la partecipazione come criterio guida di tutto il percorso di ricerca. I docenti che hanno fatto parte del gruppo di ricerca, infatti, hanno potuto portare il loro punto di vista con continuità, nelle scelte metodologiche e di contenuto del percorso in aula e nella predisposizione dei questionari da somministrare agli studenti, adattando quindi il modello proposto alla realtà delle classi coinvolte. Maniero ha analizzato le schede-attività in cui ogni insegnante ha raccolto in itinere le informazioni sulle varie attività realizzate e che hanno permesso la riflessione rispetto agli eventi significativi vissuti durante la sperimentazione. Il materiale è stato arricchito dall'analisi di un questionario somministrato online al termine della ricerca riguardante le motivazioni che hanno condotto i docenti a far parte del gruppo GRiFoVA, quale funzione ha la valutazione nelle attività in aula e, soprattutto, come il modello proposto di *peer review* si può inserire nei processi di valutazione tradizionalmente intesi.

Che cosa riportino i documenti ufficiali della scuola sugli elementi che compongono i processi di valutazione tra pari è oggetto dell'approfondimento di Giuliana De Vecchi, che ne propone una lettura «con gli occhi di un'insegnante». Valutazione formativa e per l'apprendimento, processi riflessivi, autoregolativi e pratiche di metacognizione, interazione tra pari, capacità di lavorare in

gruppo e feedback sono concetti che si ritrovano nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, nel Decreto legislativo 62 del 2017 e nelle Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di Istruzione del 2018. La relazione evidenziata è di particolare interesse perché supporta il lavoro di sperimentazione descritto nel presente lavoro, legittimando così le attività dei molti insegnanti che scelgono di sviluppare pratiche valutative innovative e valorizzando la ricerca empirica svolta, che ha inteso porsi in dialogo flessibile e costruttivo con la realtà scolastica per il raggiungimento dei fini stabiliti a livello centrale. Di seguito, il capitolo di De Vecchi, Mutton e Sandre pone in luce la riflessione e il ragionamento che hanno guidato le tre insegnanti nel lavoro di ricerca con gli alunni. Si tratta del tentativo di fare metacognizione del processo attuato, aspetto che richiama l'habitus alla partecipazione e alla condivisione che permea tutta l'esperienza condotta, nel rispetto della specificità e della professionalità dei singoli.

La seconda parte del testo continua con i percorsi di sperimentazione che sono stati attuati nella scuola primaria e secondaria. Essi danno conto di scelte didattiche contestualizzate e ancorate alle differenti epistemologie disciplinari da un lato, e dei fondamenti di una valutazione per l'apprendimento e del modello di peer review presentato nella prima parte di questo testo dall'altro. Per questo motivo, pur nell'unitarietà del modello di riferimento, si tratta di percorsi didattici che partono da contesti d'aula e da bisogni educativi particolari, ma che procedono sempre nella direzione dello sviluppo di competenze di *literacy* valutativa nell'ottica della valutazione sostenibile. L'elemento che rimane centrale, infatti, è sicuramente la possibilità di attuare procedure valutative funzionali a un reale apprendimento degli alunni, ma anche la necessità di pensare alle competenze valutative che sorreggeranno il futuro cittadino nelle scelte che sarà chiamato continuamente a compiere.

Quattro sono i percorsi incentrati sulla scuola primaria per un totale di cinque classi coinvolte di due province della Regione: Treviso e Vicenza. Si tratta di lavori che si focalizzano sulla stesura e revisione di testi descrittivi (due classi terze, insegnante Giuliana De Vecchi), sulla scrittura digitale di un testo descrittivo soggettivo (una classe quinta, insegnante Umberta Sandre), sulla stesura di un testo storico (una classe quarta, insegnante Rosanna Mutton) e sulla scrittura di un messaggio di posta elettronica (classe quarta, insegnanti Silvia Azzolin e Costanza Marcante).

Per la scuola secondaria di primo grado Moira Bortoluzzi descrive il percorso sul componimento poetico in una classe seconda (legato a un concorso locale e quindi definibile come compito autentico), mentre Paolo Scorzoni e Daniele Pavarin quello sulla scrittura di un saggio breve sugli aspetti positivi e negativi della rete (classe terza). Infine Valeria Vello si è focalizzata sulla

creazione di un gioco cartaceo sull'analisi logica (classe seconda). Le classi appartengono alle province di Belluno e Rovigo.

Chiudono la seconda parte le due sperimentazioni nella scuola secondaria di secondo grado con il contributo di Lucia Mazzella e di Silvia Zamperlin. Nel primo caso il focus è il prendere appunti in matematica, nel secondo la scrittura di un testo espositivo. Si tratta, in entrambi i casi, di classi prime di un istituto tecnico, il primo di Belluno e il secondo in provincia di Padova.

I contributi di questa seconda parte sono stati rivisti tramite il processo interno di revisione tra pari già citato. In questo modo, pur mantenendo la specificità di un certo contesto classe e di un fare professionale del singolo insegnante, è stato possibile articolare i capitoli in modo condiviso. In ogni parte sono presenti infatti una descrizione precisa del contesto in cui si è svolta la sperimentazione, una descrizione puntuale del percorso svolto arricchita con materiali di vario tipo e una riflessione ragionata dell'insegnante (o della coppia di insegnanti) sul percorso e sul modello.

La terza parte del testo intende offrire uno sguardo alle possibilità di applicazione del modello di peer review nella formazione iniziale degli insegnanti.

Il capitolo di Anna Serbati, Ettore Felisatti e Pietro Tonegato descrive in modo puntuale una sperimentazione che ha coinvolto gli studenti di tre gruppi di tirocinio del quarto anno e di tre gruppi del quinto anno del Corso di studio in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Padova nella redazione del Progetto di tirocinio. La sperimentazione è stata finalizzata alla modellizzazione e alla messa a sistema dell'attività di peer feedback e di peer review. Rispetto ai progetti di tirocinio degli anni precedenti, essa ha mirato a supportare la stesura di prodotti più sintetici ed efficaci, con maggiore grado di elaborazione e riflessione personale sull'esperienza di tirocinio stesso. Si tratta di un lavoro che verrà ampliato a tutte le esperienze quadriennali di tirocinio, che includono annualmente almeno la scrittura di progetti di tirocinio e di relazioni conclusive. In questo modo gli studenti potranno sviluppare percorsi plurimi e significativi di capacità di produzione, ricezione e interpretazione di *review* e di feedback, sia in forma individuale che condivisa.

Le curatrici ringraziano tutti i collaboratori, e in particolare la collega Anna Serbati e le dott.sse Sabrina Maniero e Concetta Tino, per il prezioso lavoro di supporto al coordinamento della ricerca e della stesura del testo.

# CAPITOLO 1

## Valutare per formare: dalla valutazione formativa alla valutazione sostenibile

*Valentina Grion*

### **Dalla valutazione formativa alla valutazione per l'apprendimento**

Sebbene quello della valutazione abbia rappresentato spesso un tema poco considerato nei dibattiti sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, in tempi recenti è stato considerato con maggiore interesse, conseguentemente all'attenzione rivolta, non solo dagli addetti ai lavori, ma anche da un pubblico più vasto, al valore e all'opportunità della somministrazione di test nazionali e internazionali come le prove Invalsi o i test OCSE/PISA. Tale nuova focalizzazione ha avuto sicuramente il merito di trasferire l'idea, ampiamente e lungamente sostenuta dalla ricerca educativa (Andrade e Cizek, 2010; Boud, 1995; Brown, 2014),<sup>1</sup> che la valutazione rappresenti un momento centrale nell'ambito dei processi d'insegnamento e apprendimento. Va considerato tuttavia che questo nuovo interesse ha contribuito a convogliare un'idea parziale (e per questo falsata) della valutazione: l'idea che essa rappresenti solo un momento finale dell'unità formativa, diretto a «tirare le somme» del processo d'insegnamento/apprendimento, categorizzare le prestazioni degli alunni e certificarne le conoscenze e/o le competenze raggiunte, ossia l'idea che la valutazione abbia solo una funzione sommativa.

---

<sup>1</sup> Risulta sicuramente importante qui ricordare, come sostengono sia Corsini (2018b) che Benvenuto (2018), che in contesto italiano Visalberghi (1955) fu un precursore di quella che, successivamente, venne chiamata «valutazione formativa». Rileggendo i testi di Visalberghi, anzi, Corsini si spinge ad affermare che «Ante litteram, Visalberghi avrebbe proposto una declinazione della valutazione formativa oggi assimilabile alle posizioni assunte dall'approccio della Valutazione per l'apprendimento», di cui qui si tratta nei prossimi paragrafi.

Nell'ambito della ricerca educativa, invece, da lungo tempo si guarda con entusiasmo a un diverso ruolo che la valutazione può assumere nei processi formativi. Vi è una crescente consapevolezza che la sua funzione formativa — quella che è stata troppo a lungo considerata l'ancella della valutazione sommativa (Cizek, 2010) — rappresenti una promettente potenzialità, ancora oggi ampiamente inesplorata nelle pratiche scolastiche, per promuovere maggiori benefici in termini di apprendimento degli alunni. Rifacendosi alla definizione di Bloom, che per primo utilizzò il termine *formative* riferendolo alla valutazione degli apprendimenti degli alunni,

nella valutazione formativa si deve agire per ottenere quel genere di evidenze che siano utili durante il processo [di formazione], perseguendo il metodo più efficace per documentare tali evidenze evitando gli effetti negativi associati alla valutazione — probabilmente riducendo gli aspetti legati al giudizio (Bloom, 1971, p. 118).

Molte definizioni di *formative assessment* si sono susseguite da quell'epoca, andando a precisare sempre meglio un'attività valutativa diretta a ricavare informazioni con lo scopo di adeguare l'insegnamento ai bisogni emergenti degli studenti (Black e Wiliam, 1998); messa in atto dagli insegnanti e dagli studenti durante il processo di apprendimento al fine di migliorare quest'ultimo (Cowie e Bell, 1999) e/o di adattare e migliorare l'attività d'insegnamento (Loonely, 2005).

Alla definizione di valutazione formativa ha dato un grosso contributo Sadler (1989), con l'introduzione del concetto di «feedback». Egli riferisce che la valutazione formativa riguarda l'azione attraverso la quale possa essere colmato il gap fra l'apprendimento attualmente acquisito dall'alunno e quello atteso. La valutazione formativa si realizza perciò nel momento in cui, accertando che l'alunno non abbia raggiunto il livello di prestazione prospettata, gli si offrono le risorse per raggiungerlo.

Prendendo parte al dibattito promosso per connotare il concetto di valutazione formativa, un gruppo di ricercatori facenti capo a Broadfoot ha elaborato e diffuso, nel 1999, una serie di requisiti ben precisi per cui la valutazione possa essere definita come «formativa» e quindi realizzarsi a sostegno dell'apprendimento:

- a) la presenza di un feedback per gli studenti;
- b) il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo d'apprendimento;
- c) l'adattamento dell'azione d'insegnamento conseguentemente all'atto valutativo;

- d) il riconoscimento della profonda influenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli alunni e la diretta influenza di queste ultime sull'apprendimento;
- e) la necessità che gli alunni possano autovalutarsi e capire come migliorare.

In tale contesto, gli stessi ricercatori rilevano che l'espressione *formative assessment* sia passibile «di diverse interpretazioni e, in tale senso, essa si riduca spesso a essere intesa genericamente come una valutazione condotta frequentemente e realizzata contemporaneamente all'attività di apprendimento» (Broadfoot et al., 1999, p. 7).

Le perplessità mosse da Broadfoot in ambiente britannico, accolte da altri ricercatori, hanno favorito l'emergere e il diffondersi, nel più vasto contesto anglofono, dell'espressione *assessment for learning*, a segnalare in modo molto chiaro l'opposizione a quella che identifica la valutazione sommativa come *assessment of learning*.

Nonostante certi autori, ancora oggi, usino le due espressioni *formative assessment* e *assessment for learning* in modo indifferenziato, alcune recenti posizioni di ricerca rilevano che la definizione iniziale *formative assessment* tende a enfatizzare il ruolo dell'atto valutativo come strumento/metodo per adattare l'insegnamento ai bisogni degli alunni; invece, nell'espressione *assessment for learning* il focus si sposta sull'attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell'alunno al proprio processo apprenditivo. Ancor più precisamente si può affermare che, come rileva Dann (2018), la seconda espressione convogli l'attenzione sull'allievo e non solo sull'insegnante, rinforzando l'idea che entrambi debbano essere protagonisti, co-partecipanti nello sviluppo dell'insegnamento/apprendimento. In questo senso, l'approccio AfL (*Assessment for Learning*) allontana la credenza inesatta che l'atto valutativo orientato alla funzione di supporto dell'apprendimento possa ridursi a meccanismo utile per ottenere dati da impiegare per attivare conseguenti tecnicismi didattici. In prospettiva AfL, la valutazione rappresenta invece un momento essenziale dell'esperienza educativa, caratterizzata da situazioni in cui gli allievi siano messi in grado di analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti e possano così partecipare alle decisioni relative ai propri obiettivi di apprendimento e diventare consapevoli dei propri progressi.

In questa direzione, alcuni autori identificano la valutazione quale momento d'incontro fra insegnamento e apprendimento, o ancora come elemento inscindibile dall'insegnamento/apprendimento, assumendo una specifica posizione all'interno della prospettiva AfL, che viene identificata come *Assessment as Learning* (Dann, 2002; Earl, 2003), o valutazione come apprendimento; posizione che in contesto italiano definisce la valutazione come «formante» (Trin-

chero, 2018). Ciò che tale specifica posizione intende mettere maggiormente in evidenza è il ruolo centrale degli allievi nel processo di valutazione che è, in tal senso, anche processo d'apprendimento. Come spiega Dann,

la relazione fra insegnamento, apprendimento e valutazione non può essere rappresentata come un percorso lineare: il posizionamento reciproco fra insegnanti, alunni e curriculum è mediato dal processo di valutazione. Esso non può che realizzarsi come processo interpersonale e biunivoco. Il feedback è lo strumento che media, tesse la trama e intreccia i processi d'insegnamento e d'apprendimento, supportando entrambi, l'insegnamento (e gli insegnanti) e l'apprendimento (e gli allievi) (2018, pp. 25-26).

### **Il ruolo del feedback nei processi d'apprendimento e di valutazione**

Perché focalizzare l'attenzione sul feedback?

Innanzitutto perché è ampiamente accettato, fra gli «addetti ai lavori», che esso rappresenti un elemento centrale dei processi d'apprendimento e quindi un aspetto importante del percorso educativo di ogni alunno (Boud e Molloy, 2013; Dann, 2018). Il feedback è il «dispositivo» che permette di riconoscere, da parte dell'allievo, il successo della propria prestazione, oppure l'errore, e quindi di riprendere correttamente il proprio percorso d'apprendimento verso l'obiettivo prefissato. Attraverso i feedback che gli insegnanti danno più o meno consapevolmente agli allievi, essi comunicano loro che cosa sia importante o meno nelle attività d'apprendimento. È un atto valutativo attraverso il quale l'allievo percepisce il «giudizio» che viene dato al suo lavoro. È dunque un aspetto che lo coinvolge ampiamente, non solo determinando direttamente risultati cognitivi, ma anche coinvolgendo aspetti emotivi e di stima di sé.

Una seconda ragione per cui è importante discutere di feedback è che, come accennato nel paragrafo precedente, esso rappresenta il dispositivo che collega il processo valutativo all'apprendimento. Il senso della valutazione formativa si fonda sul ruolo del feedback: i dati acquisiti, derivanti dall'analisi di determinate prestazioni degli alunni, diventano elementi attraverso i quali fornire feedback a coloro che apprendono affinché questi ultimi possano ri-orientare e/o aggiustare i propri percorsi d'apprendimento. In questo senso, esso è lo strumento che dovrebbe permettere di colmare l'eventuale gap fra la performance attuale e quella attesa.

Un terzo motivo d'interesse è legato al fatto che mettere in atto «buone» pratiche di feedback non è né banale, né semplice, e la loro inefficacia

rappresenta uno dei motivi determinanti l'insuccesso scolastico degli alunni. Ci si dovrebbe chiedere, perciò, quando e come il feedback si realizzi come processo efficace.

Per queste ragioni, i processi di feedback non possono che rappresentare un focus centrale d'interesse da parte di coloro che si occupano di apprendimento. Per procedere alla discussione delle stesse, sopra elencate, è necessario però innanzitutto capire che cosa esattamente s'intenda per «feedback».

Fra gli autori che se ne sono ampiamente occupati, Hattie e Timperley (2007, p. 81) considerano il feedback semplicemente come «l'informazione offerta da un agente (ad esempio l'insegnante, il pari, un libro, un genitore, se stessi, l'esperienza) riguardante un aspetto della performance di qualcuno», dichiarando che il feedback è una «conseguenza della performance». Tale definizione si fonda su una visione comportamentista dell'apprendimento dove, con quest'ultimo termine, s'intende la meccanica risposta comportamentale conseguente a uno stimolo dato, e il rinforzo del comportamento stesso. Dunque, se l'insegnante propone un certo feedback, rinforza un certo comportamento dell'allievo che verrà così ripetuto e diventerà apprendimento. Assumendo tale prospettiva, si giunge ad affermare che qualsiasi feedback produce l'effetto di rinforzare il comportamento corretto e dunque risulta efficace in funzione dell'apprendimento. Così, tuttavia, non è: la ricerca ha dimostrato che feedback offerti senza strategie adeguate, o ancora certe tipologie di feedback, come ad esempio l'elogio, non producono nessun effetto sull'apprendimento e, a volte, risultano anche avere un'influenza negativa sullo stesso (Boud e Molloy, 2013; Hattie e Timperley, 2007; Sadler, 1998). Per quanto riguarda, ad esempio, la qualità dei feedback, non si tratta di porre attenzione solo alla questione «tecnica», che pure deve essere considerata per garantire accuratezza, comprensibilità, appropriatezza delle informazioni; va vagliata anche l'«accessibilità» di tali stimoli allo studente, caratteristica che richiama una serie diversificata di fattori quali:

- a) la qualità della relazione fra insegnante e studente (aspetto comunicativo);
- b) le potenzialità del feedback offerto, di catturare l'attenzione dello studente e di fornirgli una forma di tutoraggio;
- c) la sua adeguatezza nell'ispirare fiducia e desiderio di miglioramento (Sadler, 1998).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Un discorso più ampio rispetto alla qualità del feedback e alla sua accessibilità è svolto da Grion (2011).



È in riferimento a queste ultime riflessioni che vari autori si sono posti il problema di indagare le caratteristiche che deve avere un feedback per essere efficace, ma soprattutto quello di capire se il concetto di feedback non riguardi solo la qualità dell'informazione in sé, ma anche la considerazione di elementi relativi a chi riceve l'informazione o, ancor di più, la necessità di un suo intervento attivo nel processo di feedback. Assumendo una prospettiva costruttivista, più recenti ricerche, infatti, evidenziano proprio che non sia il feedback in sé, inteso come informazione data da un agente a un allievo, a generare apprendimento e a trasformare l'atto valutativo in una strategia per potenziarlo, quanto piuttosto l'utilizzo che ne fa colui che riceve l'informazione (Lipnevich e Smith, 2009; Nicol, 2013). In tale direzione gli allievi devono essere messi nella condizione di assegnare attivamente senso al processo di feedback, comprendendo, ad esempio, i commenti del docente, integrandoli con i propri pensieri e commenti sul prodotto, costruendo strategie di intervento appropriate. Ulteriori studi (Topping, 1998; Boud e Falchikov, 2007) hanno, inoltre, dimostrato che il feedback prodotto dal docente non è sempre comprensibile per gli studenti, è piuttosto complesso e quindi non immediatamente spendibile.

### **Le potenzialità del feedback fra pari**

Alla luce di queste ultime osservazioni è andato via via emergendo, in ambito di ricerca, un crescente interesse per le potenzialità offerte dalle situazioni di valutazione e feedback fra pari (Ladyshevsky, 2013; Topping, 2017). Diversi autori hanno messo in luce alcune ragioni per cui ci potrebbero essere maggiori benefici nel ricevere feedback dai pari piuttosto che dai docenti (Nicol, 2013). Va, inoltre, sottolineato che il ruolo attivo assunto dagli studenti nelle situazioni di valutazione fra pari rende quest'ultima situazione d'apprendimento profondamente diversa da quella in cui il feedback viene dato dal docente. Come rileva Sambell (2011), nella prima situazione (feedback ricevuto dal docente) il ruolo dello studente rimane sostanzialmente quello previsto dal modello formativo «trasmissivo», in cui colui che apprende assume una posizione di dipendenza dall'insegnante o dall'educatore senza poter sperimentare alcuna forma di autonomia nel proprio percorso formativo. Per evitare tale pericolo, l'autrice ritiene che sia importante mettere i ragazzi nelle condizioni di cambiare atteggiamento, evitando di aspettare l'indicazione dell'insegnante che dice cosa fare o non fare e perseguendo invece i propri obiettivi attraverso continue interazioni sociali con i compagni, che possono offrire adeguati feedback all'interno delle comunità di apprendimento.

Il feedback fra pari si realizza come situazione in cui i pari grado si scambiano informazioni in relazione alle loro performance, da effettuare o già realizzate. Esse possono essere indicazioni che procedono unilateralmente o reciprocamente; possono avere una natura valutativa o meno. Riferendosi a tali processi, alcuni autori rilevano che tali «dialoghi» rappresentano un «curriculum nascosto» poiché vanno a costituire

dimensioni implicite e latenti dell'insegnamento/apprendimento, [...] aspetti nascosti del curriculum scolastico e universitario [che] sono il risultato di assunzioni e aspettative che non sono formalmente comunicate, stabilite, ma che sono comunque trasmesse all'interno di un ambiente di apprendimento (Cinque, 2016, p. 14).

Nonostante i processi di feedback fra pari avvengano normalmente, in modo informale, fra appartenenti ai contesti educativi, gli insegnanti possono progettare situazioni in cui questi diventino pratiche didattiche, in particolare legate ai momenti della valutazione formativa. Certamente sono pratiche già diffuse in molte delle nostre scuole. È però necessario riflettere sui fondamenti teorici a sostegno del feedback fra pari, in modo da comprenderne la rilevanza nei contesti d'apprendimento ed essere in grado di progettare e proporre intenzionalmente situazioni didattiche sempre più efficaci in tal senso.

Nell'ambito della ricerca valutativa, parlando di *peer assessment* (Topping, 2017), *peer feedback* o *peer review* (Nicol, 2014) s'intende rappresentare una situazione in cui gli allievi sono chiamati a considerare e valutare la qualità di un prodotto o le performance di qualche compagno (elaborati scritti, presentazioni, prestazioni orali, disegni ecc.) producendo commenti e/o suggerimenti di miglioramento. Si possono distinguere diverse tipologie di attività valutative fra pari: con funzione formativa o sommativa, come processo di carattere qualitativo o quantitativo, più o meno strutturato, reciproco o meno, svolto fra alunni di pari livello competenziale o fra più e meno esperti.

In ogni caso queste attività sembrano avere alcune potenzialità su cui molti autori concordano. Va detto innanzitutto che varie ricerche (Hsia, Huang e Hwang, 2016; Hung, 2018) e recenti rassegne di ricerca rendono evidente il fatto che, qualora la valutazione fra pari venga svolta a scopo prevalentemente sommativo, quindi con l'assegnazione di un voto dato dai pari, è dimostrata generalmente una significativa correlazione fra le valutazioni dei ragazzi e quelle dei docenti (Topping, 2017), seppure si debba tenere presente che gli studi riferiti alla scuola sono ancora poco numerosi rispetto a quelli condotti a livello di studi universitari. Non è comunque questo il focus del nostro interesse qui. Ciò su cui vorremmo invece rivolgere l'attenzione sono i benefici

sull'apprendimento che sembrerebbero esserci nell'attuazione di pratiche di valutazione fra pari di tipo formativo.

Innanzitutto il feedback dei pari può essere maggiormente comprensibile rispetto ai suggerimenti del docente, più «lontano», quest'ultimo, per linguaggio e modalità di espressione a colui cui il feedback è rivolto (Nicol, 2010).

Esiste poi, nel quotidiano andamento scolastico, un problema di tempo per il feedback. Come spiega Andrade (2010), nonostante sia provato che tale dispositivo rappresenti uno degli elementi centrali nella promozione dell'apprendimento e nel raggiungimento delle acquisizioni degli alunni, la maggior parte di essi non sembra usufruirne nel proprio lavoro. Tale uso scarso, da parte degli alunni, dei feedback ricevuti sembra essere in parte dovuto all'insufficienza di tempo degli insegnanti, che nel loro quotidiano complesso operare non sono in grado di rispondere adeguatamente a ciascun ragazzo, individualizzando tale risposta. In questo senso, invece, i feedback dei pari sono molteplici e partono da diversi punti di vista: in tale contesto è molto più probabile che almeno alcuni di essi raggiungano «le corde» di colui che ne abbisogna e vengano a rappresentare perciò il feedback personalizzato di cui c'è bisogno.

I feedback ricevuti dai compagni sono anche caratterizzati da continuità e immediatezza, a differenza del feedback del docente che spesso è dato una tantum, dopo un certo periodo di tempo utile per permettere al docente di considerare e valutare il lavoro dell'alunno.

In ogni caso, le ricerche svolte nella scuola dimostrano che i processi che gli alunni mettono in atto sia come valutatori che come soggetti valutati dai pari supportano lo sviluppo di capacità sociali, comunicative, metacognitive e altre capacità personali e scolastiche/professionali (Topping, 2010). Inoltre, alcune ricerche (Hovardas, Tsivitanidou e Zacharia, 2014; Tsivitanidou, Zacharia e Hovardas, 2011) rilevano che le attività di *peer feedback* vengono accolte e perseguite con atteggiamenti positivi dei ragazzi, oltre che supportare lo sviluppo di capacità di fornire feedback adeguati e costruttivi ai compagni, soprattutto in seguito a precedente training e/o con la guida dell'insegnante durante il processo (Harris e Brown, 2013). Altri studi dimostrano l'efficacia del feedback dei pari, rilevando il miglioramento dei prodotti degli alunni in seguito al dare e/o ricevere peer feedback (Crinon, 2012; De Martino, 2017; Kayakan e Razi, 2017).

Nella direzione appena discussa, la valutazione si realizza come supporto all'apprendimento e dunque come *Assessment for Learning*.

Esiste però un ulteriore passaggio alla luce del quale valorizzare le pratiche di valutazione fra pari. L'acquisizione di migliori capacità di valutazione, che si ottengono con il ripetersi di tali esperienze, sembra potenziare conseguentemente

le capacità di *self-assessment*, rendendo gli allievi sempre più competenti nei processi metacognitivi e autovalutativi (Topping, 2010; 2017). Se consideriamo come questi ultimi rappresentino competenze indispensabili in ogni settore e momento della vita, allora giungiamo a rilevare come la valutazione fra pari possa essere uno strumento fondamentale di *lifelong learning*. È alla luce di queste ultime riflessioni che è nata la prospettiva del *Sustainable Assessment* (Boud, 2000).

### Dalla valutazione per l'apprendimento alla valutazione sostenibile

Nel 2000 David Boud, uno dei ricercatori più conosciuti e produttivi al mondo nell'ambito della ricerca sulla valutazione, scriveva un articolo in cui rilevava che, così come uno degli obiettivi condivisi delle odierne società è quello di perseguire uno «sviluppo sostenibile», inteso come «sviluppo che risponde alle odierne necessità senza compromettere la capacità delle future generazioni di vedere rispettati i propri bisogni» (Rapporto Brundtland, 1987), coerentemente è necessario introdurre il concetto di «valutazione sostenibile», intesa come azione «che accoglie le esigenze del presente, ma prepara anche gli studenti a capire e rispondere ai loro bisogni d'apprendimento futuri» (Boud, 2000, p.151). È in relazione a questo suo «duplice dovere» (Su, 2015) attuale e per il futuro che la valutazione assume la funzione di strumento necessario per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In questa veste, la valutazione non può che porsi come un importante obiettivo formativo: una competenza da sviluppare e far acquisire agli allievi.

Volendo sostenere questa prospettiva, ossia la necessità di assumere, nell'educazione dei ragazzi, l'approccio alla valutazione sostenibile, Boud lucidamente argomenta che

per rendere gli alunni dei capaci *lifelong learners*, essi devono essere preparati a intraprendere i compiti di valutazione che dovranno affrontare nella loro vita. Dovranno essere in grado di svolgerli attivando capacità utili per riconoscere di avere o meno già impiegato precedentemente dei criteri appropriati per le specifiche situazioni da affrontare, cogliere e interpretare gli elementi di feedback provenienti dal contesto (dai pari, da altri partecipanti, da documenti scritti o da altre fonti) in modo da impiegarli per perseguire efficacemente i conseguenti apprendimenti. Dovrebbero essere preparati a intraprendere queste azioni in un'ampia varietà di contesti e di circostanze. Un importante corollario di tutto ciò è che essi dovranno agire in modo autonomo, senza il supporto né dell'insegnante, né di altre fonti d'aiuto, mentre invece dovranno saper intera-

gire con gli altri, mettendo in campo e utilizzando reciprocamente le expertise disponibili (2000, p. 151).

Dunque, secondo l'autore ogni insegnante deve considerare che la capacità valutativa va formata: non rappresenta uno *status* che si acquisisce improvvisamente a un certo punto della propria vita, quanto piuttosto una competenza da affinare continuamente, da assumere come obiettivo formativo su cui lavorare fin dalla prima infanzia. Utilizzando le espressioni dello stesso autore — un'importante componente per diventare *lifelong learners* è quella di essere efficaci *lifelong assessors*.

D'altra parte, non possiamo non ricordare che Benjamin Bloom (1956), «gigante» della ricerca educativa, aveva posto la valutazione all'apice della sua tassonomia degli obiettivi educativi, identificandola, dunque, come dimensione cognitiva fra le più complesse e perciò fra i più importanti obiettivi dell'educazione.

Dopo che il concetto di valutazione sostenibile è stato assunto e sostenuto anche da altri importanti ricercatori nell'ambito della valutazione (Stobart, 2010), nel 2015 lo stesso Boud, insieme al collega Soler, ne propone una rivisitazione, o meglio un'ulteriore precisazione in seguito alle ricerche svolte nei quindici anni precedenti. I due autori rilevano che facendo riferimento al concetto di sostenibilità (che non riguarda solo l'ambiente fisico) è necessario chiedersi cosa tale riferimento comporti in relazione all'apprendimento: quali pratiche educative sono oggi necessarie per formare e sostenere allievi che dovranno essere capaci di inserirsi e agire efficacemente in una società complessa? E, soprattutto, quale ruolo possono e dovrebbero assumere i processi valutativi?

A partire dalla prospettiva della sostenibilità, Boud e Soler (2015) ribadiscono che l'educazione dovrebbe garantire non più la capacità di conoscere quanto prodotto o deciso da altri, ma piuttosto quella di assicurarsi un apprendimento efficace, ora e in futuro. Non si tratta perciò di offrire agli allievi la possibilità di affrontare quanto è richiesto nell'immediato, ma di permettere loro di fronteggiare adeguatamente ciò che verrà richiesto in futuro, sia che essi si trovino ancora all'interno dei percorsi formativi che oltre, fuori di essi.

In questo contesto anche la valutazione assume nuove forme e scopi. Un evidente elemento di novità del nuovo approccio riguarda lo spostamento dell'attenzione dalla bipolarizzazione fra valutazione formativa e sommativa, alla necessità che i processi valutativi (qualsivoglia processo valutativo) siano orientati a formare competenze utili per il futuro dei ragazzi.

È in questo contesto che prende vita il concetto di «giudizio valutativo informato» come obiettivo fondamentale dell'educazione, inteso come capacità di elaborare ed esprimere una valutazione fondata su un'ampia varietà di

oggetti (su di sé, sul proprio apprendimento, su altri, su situazioni ecc.) in una molteplicità di situazioni. Obiettivo dei processi valutativi è quello di permettere agli allievi di acquisire la competenza di giudizio valutativo informato.

Considerando gli elementi che in una situazione didattica permettono lo sviluppo della capacità di esprimere un giudizio valutativo informato, Boud e Falchikov (2007) suggeriscono che agli allievi dovrebbero essere offerte occasioni per:

1. identificare se stessi come protagonisti attivi dell'apprendimento;
2. riconoscere il proprio livello di conoscenza e le eventuali lacune;
3. sperimentarsi in diversi ruoli nei processi valutativi e avere occasioni per esprimere giudizi;
4. sviluppare queste abilità nel tempo;
5. essere coinvolti nei processi, sia a livello emotivo-motivazionale che cognitivo-riflessivo.

È ancora Boud (2010) che suggerisce alcuni «elementi» intorno ai quali progettare compiti legati allo sviluppo della capacità di giudizio informato negli alunni: «coinvolgimento degli alunni, attività autentiche, compiti integrati, prove valutative progettate/elaborate dagli alunni, apprendimento e giudizio, modellamento e pratica, lavoro coi pari, dare e ricevere feedback» (pp. 253-254); o ancora «uso di rubriche, di *exemplars*,<sup>3</sup> di processi valutativi fra pari, autovalutativi e di feedback» (Ajjawi et al., 2018, p. 11).

Si tratta di strumenti e strategie che vanno impiegati con lo scopo di rendere gli allievi consapevoli di componenti e procedimenti di elaborazione di un giudizio valutativo. Infatti, come afferma Sadler (2009, p. 822), «condurre gli studenti ad acquisire conoscenze relative all'uso dei criteri e/o degli standard richiede molto di più che offrire loro un messaggio monodirezionale attraverso una rubrica, un feedback scritto o altre forme di comunicazione». Si tratta piuttosto di coinvolgere gli studenti in attività di co-costruzione di rubriche e di criteri; di promuovere processi valutativi e autovalutativi; d'incoraggiare discussioni e confronti sugli standard di giudizio e sulla qualità di un prodotto; di richiedere agli allievi di analizzare e valutare *exemplar*; di promuovere la valutazione e il feedback reciproci.

Si tratta perciò di modificare l'intero setting didattico della lezione tradizionale, verso la riformulazione delle attività d'insegnamento-apprendimento, incentrandole su di un approccio di «valutazione sostenibile» diretto al *longlife learning*.

---

<sup>3</sup> Sugli *exemplar* si veda il capitolo 2.

# CAPITOLO 8

## Sperimentiamoci. Un'esperienza nella scuola primaria

*Rosanna Mutton*

### Premessa

Il modello peer review è stato sperimentato nella Scuola Primaria «A. Fogazzaro» di Follina, provincia di Treviso, all'interno del percorso di Storia nelle classi quarte composte da 19 e 21 alunni. Essendo stato attivato nel corso del secondo quadrimestre, si è reso necessario stendere una progettazione che si inserisse coerentemente nel percorso per competenze già in atto. In ambito storico, le classi stavano affrontando lo studio delle civiltà. Gli alunni avevano già dimestichezza con testi espositivi a carattere storico: sapevano leggerli e comprenderli, ricavare informazioni e, attraverso l'individuazione delle parole chiave, costruire le prime mappe concettuali. A partire dalla rilevazione dei bisogni formativi, che aveva fatto emergere la necessità di approcciarsi al testo storico con maggiore autonomia e capacità di lettura e analisi degli eventi e dei fatti, gli alunni hanno affrontato la sperimentazione lavorando sulla produzione del testo storico. Inoltre, le classi avevano acquisito, nel corso degli anni, la capacità di riflettere sul proprio operato e di mettere in atto l'autovalutazione dei processi. Gli alunni sono stati inizialmente coinvolti e motivati al progetto di ricerca proposto dall'Università, e questo ha favorito e rafforzato la motivazione, l'impegno e l'applicazione al compito. Per connotare l'esperienza come momento laboratoriale, l'insegnante ha pensato di titolarlo «Sperimentiamoci».

La prima parte della co-progettazione di classe ha avuto come nucleo fondante il concetto di «comunità». Partendo infatti dalla loro esperienza del «fare comunità per stare bene insieme», sono state raccolte le riflessioni di alunni e alunne e il loro punto di vista rispetto alle norme che la regolano. La sperimentazione della peer review si è inserita all'interno della seconda parte

della co-progettazione di classe, quando dal concetto di «comunità» si è passati al concetto di «civiltà». Le competenze coerenti con lo scopo e il nucleo fondante sono state declinate simultaneamente per la storia e la geografia nei seguenti aspetti disciplinari:

- riconoscere e definire le caratteristiche di una civiltà legata a un contesto storico-geografico;
- comparare le varie entità sociali in contesti storico-sociali-geografici diversi;
- individuare le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.

La sperimentazione della peer review si è ben agganciata ai contenuti di Storia previsti dalla progettazione, cioè le antiche civiltà, nello specifico i popoli della Mesopotamia. Tale modalità di lavoro risultava essere interessante in modo particolare per la stesura di testi a carattere storico, in quanto portatori di descrittori di civiltà, elementi qualificanti di un buon lavoro. Inoltre, la definizione di criteri secondo i quali saper valutare la qualità di un prodotto era elemento fondamentale, perno su cui far ruotare tutta la progettazione della classe quarta.

### **L'acquisizione di strumenti e procedure per l'analisi di testi a carattere storico**

In questa prima fase di approccio al lavoro si è reso necessario condividere insieme agli alunni gli aspetti fondanti del lavoro di ricerca storica, esplicitati in:

1. condivisione dei descrittori di civiltà
2. capacità di lettura e comprensione di un testo a carattere storico
3. condivisione di strumenti funzionali allo scopo di sperimentazione.

1. *Condivisione dei descrittori di civiltà*: la condivisione dei descrittori di civiltà è stata il punto di partenza che ha permesso di ricostruire quadri di civiltà ben definiti («dobbiamo dire dove e quando si è sviluppata la civiltà, quali attività svolgevano, che religione avevano, chi governava, che tipo di scrittura avevano e così via»).

2. *La capacità di lettura e comprensione di un testo a carattere storico*: la definizione accurata dello scopo della sperimentazione e l'articolazione delle varie azioni da compiere hanno contribuito a rendere chiaro e agevole il lavoro. Alla richiesta di che cosa debba contenere un testo a carattere storico, gli alunni hanno convenuto che «il contenuto deve essere dettagliato



e spiegato bene, non deve contenere errori di ortografia e deve avere tante informazioni».

3. *Condivisione di strumenti funzionali allo scopo della sperimentazione:* la sperimentazione è stata attivata mediante la presentazione di esemplari di diversa qualità e a carattere storico, uno dei quali manipolato dall'insegnante. Sono stati graduati a partire da un esempio alto (testo dettagliato e corretto), un altro a livello intermedio (testo contenente elementi descrittivi essenziali, ortograficamente corretto) e uno di basso livello (testo contenente elementi scarni e poco precisi, presenza di evidenti errori di ortografia e grammatica). In questa fase sono stati determinanti i riferimenti alla loro esperienza personale (ad es. cosa significa «fare una classifica», riferito al mondo dello sport e in modo particolare al calcio, alle gare podistiche, ecc.).

### **L'organizzazione del lavoro e le fasi operative**

Alla proposta di sperimentare le procedure della peer review, agli alunni è stata sottoposta la domanda: «Sai analizzare dei testi e fare dei confronti?», e successivamente è stato definito lo scopo del lavoro: «Quali di questi testi definisce meglio le caratteristiche del popolo degli Ittiti?».

La *prima microfase* di peer review (2 ore), attivata sui processi di comprensione e capacità di analizzare e confrontare elementi di varia natura, prevedeva un lavoro individuale di lettura, comparazione e comprensione di tre testi a carattere storico da cui ricavare, per confronto, una graduatoria. Le regole e le procedure per comprendere i testi erano:

- leggere individualmente con molta attenzione i tre testi
- confrontarli bene tra di loro
- riordinarli creando una graduatoria
- giustificare tale graduatoria.

La riflessione sulla stesura della graduatoria è stata sollecitata da domande che indagavano il perché della qualità o meno dei testi: «Perché è il migliore? Perché non è il migliore? Perché hai scelto di riordinare così i prodotti? Quali differenze noti tra questi prodotti? Quali caratteristiche presenta il testo migliore in relazione alla spiegazione del popolo degli Ittiti?», a cui sono seguite risposte inerenti alla ricchezza o meno dei testi, l'importanza data a determinati descrittori di civiltà rispetto ad altri, la focalizzazione delle caratteristiche che li differenziano, ecc. Gli alunni hanno così imparato a riconoscere un prodotto di qualità e a mettere in atto competenze valutative di pensiero critico.

Successivamente la classe è stata divisa in 4 gruppi per attivare la *seconda microfase* di peer review (2 incontri di 2 ore), che prevedeva di lavorare sulla capacità di sintetizzare e organizzare i criteri di valutazione. In questa fase si chiedeva agli alunni: «Siete capaci di confrontare risposte e condividere i criteri degli altri compagni?», definendo lo scopo del lavoro in questo modo: «Perché alcuni testi sugli Ittiti sono migliori degli altri? Per quali motivi? Cercate dei criteri comuni all'interno del gruppo».

Questo passaggio ha consentito di lavorare sulla capacità di analizzare e confrontare le classifiche fatte dai compagni, di discutere e operare delle scelte condivise e di esplicitare e selezionare i criteri di valutazione. Le regole e le procedure sono state:

- formare piccoli gruppi da 4 persone
- condividere il lavoro svolto
- confrontare con i compagni le classifiche
- costruire un'unica classifica condivisa dal gruppo
- giustificare la graduatoria in base alla qualità dei testi
- ricavare dei criteri.

Nella riflessione finale è stato chiesto agli alunni: «Per quali motivi il primo testo della classifica è il migliore? Organizzando i criteri condivisi nel gruppo, come li avete riordinati? Quale ordine avete dato?».

I criteri, riportati su dei cartellini, sono stati distribuiti sopra a un grande tavolo, che è diventato poi un «tavolo di discussione» riguardo alle scelte da operare in base a delle categorie. Gli studenti hanno risposto nel modo seguente.

Secondo noi questo testo è il migliore perché:

- ha più informazioni
- spiega meglio
- le informazioni sono più importanti rispetto agli altri testi
- ci sono parti di testo che non ci sono negli altri testi
- ha tante caratteristiche particolari
- ha tante informazioni
- spiega meglio l'argomento
- non ha errori
- spiega più cose.

La discussione è proseguita fino a far emergere i criteri unici condivisi da tutta la classe:

- il testo deve contenere tante informazioni a carattere storico
- il testo deve essere dettagliato e spiegare bene i descrittori di civiltà
- il testo deve essere corretto dal punto di vista ortografico e grammaticale.

### **L'intervento attivo sui propri processi valutativi e produttivi, la co-autovalutazione, il feedback e l'autoregolazione**

Sulla base di questa fase importante del lavoro in cui sono stati concordati i criteri, è stata attivata la *fase 3* (2 ore) in cui gli alunni hanno prodotto individualmente un testo scritto sulla civiltà Babilonese. A fine stesura, ogni alunno è stato invitato a compilare una piccola griglia di autovalutazione con gli stessi descrittori condivisi precedentemente dalla classe (tabella 8.1). Gli studenti, riflettendo sul proprio lavoro, hanno elaborato il primo auto-feedback verso il proprio prodotto.

	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Abbastanza</b>
Il testo contiene tante informazioni a carattere storico			
Il testo è dettagliato e spiega bene i descrittori di civiltà			
Il testo presenta errori di ortografia o grammatica			

Tab. 8.1 Autovalutazione degli studenti.

Nella fase successiva, tutti i testi sono stati trascritti a computer dall'insegnante e resi anonimi e identificabili solo attraverso un codice numerico. Sono stati poi ridistribuiti scambiando quelli della sezione A con la sezione B. Questo è stato un momento che ha entusiasmato particolarmente gli alunni in quanto, come in «un misterioso gioco delle carte», erano ansiosi di ricevere un lavoro di cui conoscevano la struttura e il processo entro il quale era stato generato, ma che non conoscevano nei dettagli e nei contenuti specifici. Lo si coglie dai loro commenti ripresi dai questionari: «Ero curioso di sapere cosa avevano scritto gli altri sul mio testo»; «Ho pensato che potevo aggiungere più informazioni»; «Ero soddisfatta del mio lavoro»; «Pensavo di non aver dato il massimo, ma invece avevo fatto bene ed ero contenta»; «Ho pensato che avrei potuto migliorare»; «Pensavo che la valutazione risultasse uguale alla mia autovalutazione»; ecc.

Il lavoro della *fase 4* (2 incontri di 2 ore) è stato strutturato secondo i passaggi di seguito indicati.

- Formare gruppi da 3 persone;
- leggere i tre elaborati anonimi;
- analizzare i testi alla luce dei criteri condivisi;
- dare un feedback a ogni singolo elaborato utilizzando la medesima tabella.

Nella restituzione del primo feedback dai pari, ognuno ha confrontato la valutazione dei compagni con la propria autovalutazione. Inoltre, la stesura di suggerimenti precisi e specifici sul compito ha implementato il miglioramento del proprio elaborato, avendo fatto crescere negli allievi una consapevolezza ben diversa da quella acquisita tramite l'assorbimento passivo del feedback offerto dall'insegnante.

Questo passaggio ha messo in gioco positive dinamiche sociali e interpersonali degli alunni e delle alunne; l'ambiente di apprendimento ha configurato la classe come una comunità di lavoro, in un clima di reciproco apprezzamento, accettazione e sostegno.

Dalle riflessioni degli studenti emerse dai questionari (in allegato), tale processo si è configurato come un meccanismo complesso in continuo movimento, in cui il dare e ricevere feedback è stato un processo attivo: «Mi sono sentito bene dando consigli. Ho imparato che se devo dare un giudizio a un altro, la prima che lo deve rispettare sono proprio io. Ho capito che non devo giudicare gli altri e se gli altri fanno errori bisogna aiutarli a non farli più. Ho pensato a quali suggerimenti dare perché se poi il mio compagno lo doveva rifare lo avrebbe fatto bene e senza errori con più informazioni e più dettagliato».

Nella strutturazione della *fase 5* (2 ore), basata sul processo di revisione, gli studenti, dopo aver riletto il proprio compito e utilizzando una penna di colore diverso, hanno apportato miglioramenti al proprio lavoro (tabella 8.2): scopo del feedback è proprio quello di consentire agli allievi di individuare imperfezioni e lacune nella propria prestazione e integrare/correggere/riformulare in modo più efficace. Dai questionari (in allegato), infatti, emergono le riflessioni degli alunni: «Ho pensato che dovevo mettere più informazioni possibili per arricchirlo; che ho scritto poco, non è andato molto bene e devo spiegare meglio; ho pensato che questo lavoro non è stato fatto bene perché potevo fare di più; ho capito che sto imparando a correggere i miei sbagli».

Nella *fase 6* (2 ore) è stata attivata la revisione dei prodotti. Gli studenti cioè, dopo aver ricevuto il feedback dei pari (elaborato secondo i criteri condivisi), utilizzando un secondo colore hanno apportato ulteriori modifiche al lavoro secondo il feedback ricevuto (tabella 8.2), avvalorando il fondamentale ruolo, nella valutazione formativa, del feedback, che consente agli studenti di riorientare il proprio operato verso il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati.

Dai questionari (si veda l'allegato alla fine del capitolo) emergono le seguenti riflessioni: «Ho pensato che sono stata brava ed ero molto soddisfatta»; «Ho pensato che dovevo mettere più informazioni nel testo»; «Ho pensato che potevo aggiungere più cose»; «Ho migliorato il lavoro dopo aver ricevuto tanti suggerimenti»; «Mi è servito perché dopo aver letto il testo dei miei compagni ho tratto nuove informazioni».

Alla fine gli alunni hanno confrontato l'autovalutazione con la valutazione dei pari.

<b>Esempio di revisione</b>
<p>Testo originale: I Babilonesi si sono stabiliti in Mesopotamia e il re si chiamava Hammurabi, e ha stabilito queste leggi. Se toglievi un occhio all'altro te lo toglievano a te, e queste leggi erano 282. E costruirono la porta di Ishtar che era l'entrata di Hammurabi, e aveva un tempio dove c'erano i giardini pensili. E scrivevano con la scrittura cuneiforme che era quella dei Sumeri che scoprirono loro. Hammurabi morì tra il 1750 a.C., e così Babilonia fu sconfitta dagli Assiri. I Babilonesi hanno avuto un re che si chiamava Nabucodonosor e grazie a lui Babilonia diventò la città più bella.</p>
<p>Elementi aggiunti dopo il primo feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luogo e data: intorno al 2000 a.C. fra i fiumi Tigri ed Eufrate</li> <li>- La porta di Ishtar aveva tanti leoni, dei e gazzelle</li> <li>- Avevano tanti dei che erano: Nabù, Marduk, Ishtar</li> <li>- Gli uomini erano liberi, semiliberi, schiavi</li> <li>- Gli schiavi erano coloro che non riuscivano a pagare i loro debiti</li> <li>- I Babilonesi erano politeisti</li> <li>- I Babilonesi erano allevatori, agricoltori, praticavano la pastorizia</li> </ul>
<p>Elementi aggiunti dopo il secondo feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hammurabi fece il calendario</li> <li>- Le leggi venivano incise su grandi tavole</li> <li>- Gli uomini liberi erano in grado di mantenersi con il proprio lavoro</li> <li>- Erano proprietari terrieri, artigiani e contadini</li> <li>- Gli uomini semiliberi avevano la libertà personale ma non possedevano terre</li> <li>- Lavoravano alle dipendenze di altri oppure nel tempio o nel palazzo</li> <li>- La lingua babilonese divenne la lingua ufficiale</li> </ul>

Tab. 8.2 Esempio di revisione.

## L'interazione tra i pari

La co-valutazione si è configurata come un processo sociale tra più soggetti: il dare e ricevere feedback, e la conseguente autoregolazione, hanno coinvolto la dimensione individuale, di coppia, di piccolo gruppo e infine di grande gruppo. L'interazione tra pari ha messo in gioco dinamiche diverse: la revisione del proprio compito prima di ricevere il feedback dei compagni ha permesso un atteggiamento positivo di applicazione al compito. Dalle riflessioni emerse dai questionari (in allegato), nella fase del dare feedback, gli alunni si sono

sentiti investiti di un ruolo che spetta regolarmente all'insegnante, quello del «fare valutazione». Inoltre, hanno espresso il timore del giudicare bene o male e la necessità di pensare prima di giudicare, così da non cadere in un giudizio frettoloso. Si è colto un atteggiamento quasi di pudore nel giudicare il lavoro degli altri, associato al timore di sbagliare. Si è notata quindi un'assunzione di responsabilità nel giudizio: «Ho pensato di avere una grande responsabilità perché dovevo correggere il lavoro dei miei compagni, per me è stata la prima volta ed ero anche un po' emozionata a farlo perché non ho mai corretto un testo di questo genere».

Questo processo comparativo ha implementato la capacità di autoanalisi: «Devo io per primo imparare ad accettare il consiglio dei miei compagni». Alla domanda del questionario «Che cosa hai imparato dando consigli ai tuoi compagni?», si coglie una riflessione profonda: «Ho pensato che se devi dare un giudizio a un altro, la prima che lo deve rispettare sono proprio io. Ho pensato che se si critica qualcosa che ha fatto qualcuno, bisogna prima saperla fare».

Gli alunni, consapevoli dei processi messi in atto dalla valutazione tra pari, si sono dimostrati partecipi al confronto e motivati. Dalle conversazioni cliniche sono emerse riflessioni interessanti. Sono riusciti a trasferire la propria esperienza a contesti di vita, ad esempio: «Stiamo dando dei consigli ai compagni come quando lo facciamo con le amiche o con la famiglia». Qualcuno riconosce che questo processo porta a competenze valutative utili e trasferibili ad altre esperienze: «Lo possiamo fare anche quando facciamo un testo di italiano, lo puoi fare anche facendo i compiti a casa».

Gli alunni con difficoltà di apprendimento sono risultati coloro che hanno attivato questo meccanismo in modo più evidente: «Mi sono sentito bene mentre effettuavo i feedback, ho imparato che prima bisogna pensare e poi scrivere, ho pensato, ragionato con la mia testa». I prodotti sono risultati notevolmente arricchiti dall'apporto dei compagni: «Ho migliorato il mio lavoro dopo aver ricevuto tanti suggerimenti, ho imparato cose nuove, mi sono arricchita di conoscenze».

### **Punti di criticità e miglioramento**

Come in ogni buona pratica, la gestione dei tempi diventa fondamentale. La sperimentazione ha coinvolto gli alunni in un lasso di tempo abbastanza ampio e non concentrato (da febbraio ad aprile). Ciò è stato dovuto all'organizzazione oraria della disciplina storica (2 ore una volta alla settimana) e a tempi tecnici di pausa per aver dovuto ricopiare a computer 40 testi. Questo ha portato a frammentare a volte l'intervento, causando una mancata continuità del

progetto e un conseguente notevole sforzo per il recupero delle informazioni delle lezioni precedenti. È necessario quindi porre come obiettivo di miglioramento la pianificazione dei tempi.

Un ulteriore punto da rivedere è sicuramente la quantità di questionari somministrati e la qualità delle richieste. Infatti, poiché i questionari vengono proposti alla fine di ogni singola attività, sono risultati a volte faticosi da affrontare per il calo di attenzione e prestazione. Essi indagano processi non facili da descrivere e che presuppongono anche una grande capacità di autoriflessione e autovalutazione. Sarebbe opportuno snellire le richieste, pur considerando la loro assoluta importanza.

Per alcuni alunni, una iniziale chiusura nell'accettare la correzione dei pari è poi sfumata in un lavoro che li ha visti costretti a una revisione più approfondita. È stato necessario far capire loro che i feedback erano mirati al prodotto e non alla prestazione della persona. Ciò ha favorito la riflessione in merito al fatto che la valutazione ha un approccio di tipo formativo, si fa per imparare e migliorare, non per giudicare. Un presupposto importante per la buona riuscita del lavoro è infatti l'ambiente di apprendimento, il luogo in cui si giocano le dinamiche sociali del gruppo classe: vanno costruite nel tempo la fiducia reciproca, la collaborazione e la condivisione di valori.

## Conclusioni

L'esperienza della peer review è stata richiamata più volte nei lavori svolti successivamente in classe. È diventato un «modello di pensiero» trasferibile ad altri contesti. Alcuni hanno distinto bene le fasi del «pensare» dal «ragionare», azione che sottende una maggiore capacità riflessiva. I questionari sottoposti sono andati a indagare dinamiche diverse e hanno permesso di capire le strategie di pensiero e di riflessione degli studenti in una prospettiva di miglioramento. Nel corso della classe successiva è stata richiamata alla memoria questa strategia, si sono offerte occasioni di lavoro che hanno favorito il confronto tra pari in un'ottica di miglioramento reciproco. Non è azzardato dire che la peer review abbia rappresentato un percorso di crescita personale e di tutta la classe come comunità di apprendimento. Tale pratica deve trovare la sua affermazione in contesti di apprendimento più ampi e condivisi tra i docenti dell'equipe pedagogica. Dovrebbe entrare nella prassi didattica come modello esportabile di autovalutazione che permea tutti di processi dell'apprendimento attivo.

## **ALLEGATO**

### **Questionari somministrati agli alunni durante la sperimentazione**

#### *Questionario 1*

- Che cosa hai pensato intanto che hai dato consigli ai tuoi compagni?
- Che cosa hai imparato dando consigli ai tuoi compagni?
- Quali azioni hai fatto per dare consigli ai tuoi compagni?

#### *Questionario 2*

- Che cosa hai pensato mentre miglioravi il tuo lavoro?
- Quali cambiamenti hai apportato?
- Descrivi le azioni che hai fatto per migliorare il testo.

#### *Questionario 3*

- Che cosa hai pensato quando hai ricevuto la valutazione dei tuoi compagni?
- Pensi di aver migliorato di più il tuo lavoro dopo aver ricevuto i suggerimenti e averli dati?
- Quali cambiamenti hai apportato al tuo testo dopo aver ricevuto suggerimenti?