

IMPROVe: six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts

IMPROVe: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi

Anna Serbati^a, Valentina Grion^{b,1}

^a *Università degli Studi di Padova*, anna.serbati@unipd.it

^b *Università degli studi di Padova*, valentina.grion@unipd.it

Abstract

Peer assessment is an internationally recognised educational practice used as a means to support active and meaningful learning. Following numerous studies, the authors carried out peer assessment activities both with students in university and in school. Comparing the results of the studies implemented in Italy with the literature, the authors developed a user-friendly six-principle model to facilitate the implementation of peer assessment activities in educational contexts. This article represents a call for researchers and practitioners to try out this model and thus contribute to the dissemination of peer assessment in Italy.

Keywords: peer assessment; active learning; peer feedback; assessment literacy.

Sintesi

A livello internazionale, la valutazione fra pari rappresenta una pratica ampiamente utilizzata e riconosciuta quale dispositivo di apprendimento attivo e significativo. Facendo riferimento ai molti studi presenti in letteratura, le autrici hanno realizzato attività di valutazione fra pari sia con studenti universitari che nella scuola. La comparazione dei risultati delle ricerche empiriche così condotte e quelli proposti dalla letteratura hanno permesso di elaborare un modello costituito da sei principi di pratica, utili per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. Il presente contributo rappresenta un invito a ricercatori e *practitioner* a sperimentare il modello, partecipando alla diffusione della valutazione fra pari in Italia.

Parole chiave: valutazione fra pari; apprendimento attivo; peer feedback; literacy valutativa.

¹ Il contributo rappresenta il prodotto di un lavoro di ricerca pluriennale condotto in collaborazione fra le due autrici. L'effettiva stesura dei paragrafi segue le seguenti attribuzioni: Serbati ha scritto i paragrafi 3, 4, 5, 7; Grion ha scritto i paragrafi 1, 2, 6, 8.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, nell'ambito della ricerca educativa si è andato affermando un crescente interesse per la valutazione come momento centrale del processo d'insegnamento/apprendimento (Flores, Veiga Simão, Barros, & Pereira, 2015); così determinante delle esperienze formative degli studenti, da condurre Brown (2014) ad affermare che, per migliorare la qualità della formazione, sarebbe innanzitutto necessario rinnovare le attuali pratiche valutative. In questa direzione, Sambell, Brown, e Race (2019) suggeriscono che la valutazione dovrebbe essere caratterizzata da un approccio *fit for purpose*, rilevando, con tale espressione, la necessità che i processi valutativi e di feedback debbano essere realizzati come dinamiche:

- genuinamente integrate nelle attività d'apprendimento, incoraggiando e supportando il successo formativo (enfaticizzando così lo scopo formativo della valutazione);
- che coinvolgono pienamente gli studenti;
- che permettono di perseguire gli standard di qualità e i risultati d'apprendimento attesi.

Fra queste caratteristiche, l'attenzione alla funzione formativa della valutazione e il coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi a supporto dell'apprendimento rappresentano aspetti di rilevante interesse per numerosi gruppi di ricerca a livello internazionale, alcuni dei quali sono giunti a ridefinire il *formative assessment* come *assessment for learning* (Black & Wiliam, 1998), proprio con l'intenzione di enfaticizzare il necessario ruolo attivo degli studenti nei processi valutativi con funzione formativa. Gravitando intorno ad un simile approccio, la valutazione rivelerebbe il suo ruolo centrale anche in relazione a questioni legate al *lifelong learning*. Secondo Boud (2000), ad esempio – padre dell'approccio della Valutazione Sostenibile (Grion & Serbati, 2019; Grion & Tino, 2018) – per diventare dei *lifelong learner* efficaci, gli studenti dovrebbero essere preparati a fare fronte ai molteplici *compiti valutativi* che inevitabilmente incontreranno nella loro vita, rispondendovi con comportamenti adeguati. Essi dovranno essere in grado, ad esempio: di stimare appropriati criteri per valutare diverse situazioni o per compiere un incarico; di ricercare e comprendere i feedback contestuali che potrebbero dare loro la possibilità di costruire nuova conoscenza; d'interpretare e utilizzare tali feedback per raggiungere obiettivi e sfide che via via potrebbero presentarsi nella loro vita personale e professionale. Tali sfide, inoltre, potrebbero proporsi loro all'interno di un'ampia varietà di ambienti e variabilità di circostanze a cui essi dovranno poter rispondere in modo autonomo e indipendente da qualsiasi aiuto o supporto, che sia esso il docente e/o qualsivoglia altro adulto/esperto di riferimento. Pur nell'ambito di questa loro autonomia, essi avranno comunque la necessità di interagire con gli altri, per condividere, ad esempio, le diverse expertise in modo efficace.

Proprio rimarcando queste considerazioni, Boud (2000) concreta che: “un'importante componente dell'essere *lifelong learner* è data dall'essere *lifelong assessor*” (p. 152). Il raggiungimento del successo nell'affrontare le diversificate situazioni di vita e professionali implica appunto il possesso di competenze valutative e autovalutative – *literacy valutativa* – che, come sottolinea lo stesso autore, non rappresentano uno status che gli studenti acquisiscono in uno specifico momento (grazie ad esempio ad un singolo corso o esame superato con contenuti riferiti alla valutazione), ma piuttosto il frutto di un lavoro continuo, lungo ampi periodi temporali a ciò dedicati. E proprio in questo senso che la valutazione diventa un obiettivo centrale della formazione degli studenti, ad ogni livello.

Fra le pratiche valutative maggiormente efficaci per assicurare agli studenti capacità valutative in ottica di lifelong learning viene annoverata la valutazione fra pari (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018). Si tratta di processi valutativi messi in atto non tanto in relazione a un intento sommativo, ma con scambio di feedback reciproci diretti a supportare i processi d'apprendimento. In queste situazioni – definite diversamente da diversi autori come peer assessment (Topping, 2018), peer feedback, o peer review (Nicol, 2014) – agli studenti è richiesto di considerare prodotti o prestazioni (elaborati scritti, presentazioni, prestazioni orali, disegni, etc.) dei colleghi e valutarne la qualità, producendone commenti e/o suggerimenti diretti al miglioramento degli stessi. Numerosi autori mettono in luce le potenzialità della valutazione fra pari, rilevando i limiti dei processi valutativi *tradizionali*, gestiti cioè esclusivamente dal docente.

Alcune ricerche svolte da Nicol (2010), ad esempio, dimostrano che il feedback dato/ricevuto dai pari risulta maggiormente comprensibile rispetto a quello fornito dal docente, che si evidenzerebbe, quest'ultimo, come meno fruibile da parte del ricevente, a causa del linguaggio troppo complesso proprio dell'esperto che lo fornisce, e di modalità comunicative a volte molto diverse da quelle del ricevente.

Un secondo limite dei processi valutativi tradizionali è discusso da Andrade (2010). Secondo l'autrice la maggior parte degli allievi non sembra usufruire del feedback ricevuto dal docente, poiché questo risulterebbe generalmente troppo generico, e offerto come suggerimento alla classe piuttosto che *tagliato* sul singolo allievo. Tale situazione deriverebbe dall'insufficienza di tempo degli insegnanti che, nel loro quotidiano operare, non sarebbero in grado di rispondere adeguatamente a ciascun ragazzo, individualizzando le proprie indicazioni. Essendo, invece, i feedback dei pari, molteplici, provenienti da differenti prospettive e diversificati livelli conoscitivi, risulta presumibile il fatto che, almeno alcuni di essi raggiungano *le corde* di colui che in quel momento vi è l'esigenza, e arrivino perciò a rappresentare feedback personalizzati.

Un ulteriore elemento che rende la valutazione fra pari un processo interessante ai fini dell'apprendimento riguarda il fatto che i feedback dati/ricevuti dai compagni sono caratterizzati da continuità e immediatezza, a differenza del suggerimento del docente che frequentemente è offerto *una tantum*, dopo un certo periodo di tempo, normalmente necessario all'insegnante per considerare e valutare i lavori dei (più o meno) numerosi studenti. La necessità di un feedback immediato ai fini dell'apprendimento è stata invece già dimostrata da numerose ricerche (Black & William, 1998; Serral, De Weerd, Sedrakyan, & Snoeck, 2016).

In generale dunque, gli studi che indagano i processi di valutazione fra pari dimostrano come i processi che gli studenti mettono in atto sia come valutatori, che come soggetti valutati dai pari, supportano: lo sviluppo di capacità riflessive, sociali, comunicative, metacognitive (Li & Grion, 2019) ed altre capacità personali, scolastiche e professionali (Topping, 2010); migliorano quelle 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 & Brown, 2013). Inoltre, alcuni autori rimarcano che le attività di peer feedback vengono generalmente adottate con atteggiamento positivo dagli studenti (Howardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014; Tsivitanidou, Zacharia, & Howardas, 2011).

Alla luce di quanto discusso, risulta evidente come sia importante che i contesti d'insegnamento/apprendimento siano caratterizzati da attività di valutazione fra pari. È in questa direzione che presso alcuni corsi dell'Università di Padova e Ferrara si sono messe in atto tali attività e condotto numerosi studi sulla loro efficacia (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017; Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019; Nicol, Serbati, & Tracchi, 2019;

Serbati, Grion, & Fanti, 2019); attività sperimentate successivamente anche in alcuni contesti scolastici (Restiglian & Grion, 2019), e documentate con due special issue (Serbati, Grion, & Brown, 2019; Grion, Serbati, Felisatti, & Li, 2019).

L'analisi trasversale delle attività messe in atto e una lettura comparativa dei risultati di ricerca ottenuti hanno permesso alle ricercatrici di mettere a punto un modello d'intervento didattico per realizzare efficacemente le attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. Tale modello, denominato IMPROVe (Figura 1), si compone di *sei principi di pratica* qui di seguito illustrati e discussi. Il modello costituisce una guida alle attività da mettere in atto in aula. L'ambiente d'apprendimento così realizzato induce gli studenti ad attivare abilità cognitive di alto livello come quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione (Li & Grion, 2019).

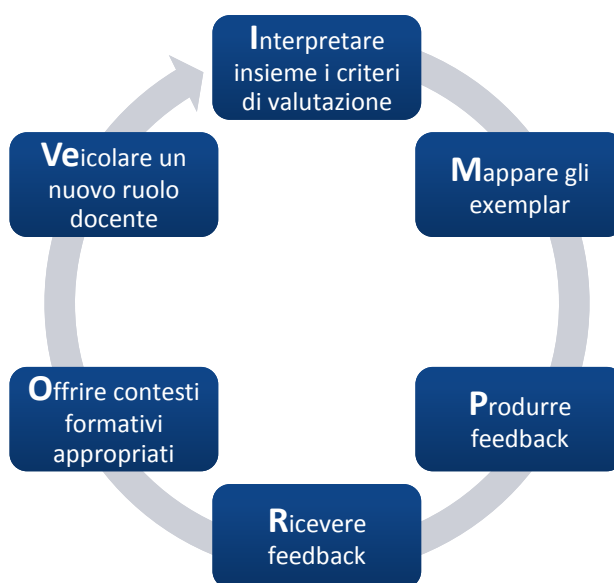


Figura 1. Il modello IMPROVe per la realizzazione di efficaci attività di valutazione fra pari.

2. Primo Principio 1. Interpretare insieme i criteri di valutazione: verso un approccio di co-costruzione

Anche in Italia, così come già dalla metà del secolo scorso in molti altri paesi interessati ad assicurare trasparenza e coerenza della formazione terziaria (Bell, Mladenovic, & Price, 2013), molte università si dimostrano particolarmente attente a che i docenti esplicitino in modo chiaro, nel *Syllabus*, gli obiettivi e i risultati d'apprendimento da raggiungere attraverso la realizzazione dei corsi e degli insegnamenti, allineandoli – in riferimento al *constructive alignment* di Biggs (2003) – a descrittori e criteri di valutazione degli apprendimenti, considerati centrali per il superamento dell'esame di profitto. Già nel 1964, in Gran Bretagna tali elementi (*learning outcomes* e criteri) furono introdotti come requisiti per l'accreditamento dei corsi da parte del *Council for National Academic Awards* (Silver, 1990). Successivamente, la pratica di sviluppare e rendere espliciti criteri e descrittori di valutazione si è ampiamente diffusa presso le istituzioni accademiche europee, allo scopo di identificare e comunicare comuni standard di valutazione a beneficio di tutti gli stakeholder, ma con un interesse particolare a migliorare le *performance* degli studenti. Quest'ultimo obiettivo, tuttavia, è stato considerato particolarmente difficile da

raggiungere soprattutto in relazione alla capacità degli studenti di comprendere veramente i criteri enunciati o scritti dai docenti (Bell et al., 2013; Orsmond, Merry, & Reiling, 1996). In un progetto pluriennale condotto presso l'università di Oxford, da Rust, Price, e O'Donovan (2003), mirato a promuovere la condivisione dei criteri di valutazione da parte di docenti e studenti e la comprensione degli stessi da parte di questi ultimi, attraverso l'utilizzo di una griglia di criteri valutativi stabiliti a livello di staff docente, è stato verificato che gli studenti riconoscono la griglia come uno strumento valutativo ben concepito e positivo nei suoi scopi. Tuttavia, è stato parallelamente rilevato il limite di uno scarso utilizzo pratico della stessa griglia quando non presentata insieme a "spiegazioni, uso di *exemplar* e opportunità di discussione" (Rust et al., 2003, p. 151). Senza questi ultimi elementi, la griglia di criteri fornita agli studenti non veniva né capita, né, tantomeno, utilizzata. Ad una sua adeguata applicazione si sarebbero opposti problemi relativi a: "comprensione del significato dei termini e delle frasi; soggettività e diversità d'interpretazione di criteri e standard; mancanza di corrispondenza tra i criteri pubblicati e i feedback ricevuti" (ibidem). Problemi, questi ultimi, che suggeriscono la presenza di un *curriculum nascosto* (Sambell & McDowell, 1998), una sorta di curriculum percepito e interpretato dagli studenti in base alle loro capacità e conoscenze, che va a costituire la reale *bussola d'orientamento* dei percorsi di studio.

Oltre che essere adeguatamente compresi dagli studenti, i criteri valutativi dovrebbero essere anche condivisi, perlomeno dal gruppo classe, e questo soprattutto nell'ambito delle attività di valutazione fra pari in cui gli studenti sono chiamati a valutare uno o più prodotti dei colleghi in base a predefiniti criteri valutativi. Tali necessità inducono a ritenere utile che i criteri valutativi vengano co-costruiti con gli studenti.

La co-costruzione e condivisione dei criteri di valutazione di un prodotto può avvenire attraverso modalità che vanno da quelle maggiormente eterodirette, in cui il docente presenta una serie di criteri pre-stabiliti e li discute con gli studenti, a quelli più partecipativi in cui gli studenti sono chiamati a co-costruire i criteri, con la comparazione di *exemplar* (secondo principio), con il supporto del docente come guida/tutor di lavoro. Diverse precedenti ricerche (Li, 2017; 2019), così come la comparazione delle pratiche messe in atto presso i corsi dell'Università di Padova e analizzate dalle autrici², suggeriscono che un approccio costruttivista socio-culturale e la conseguente realizzazione di contesti interattivi e *student-centered* permettono di ottenere migliori risultati in termini di comprensione, reale condivisione e applicazione dei criteri valutativi scelti.

3. Secondo Principio M. Mappare gli exemplar: strategie di utilizzo di compiti modello

Carless e Boud (2018) identificano l'apprendimento dall'utilizzo di *exemplar* come una delle due attività che favoriscono negli studenti lo sviluppo di una literacy valutativa (la seconda è la composizione e ricezione del feedback, oggetto dei prossimi principi).

In cosa consistono gli *exemplar*? Essi sono esempi di compiti o prodotti svolti da studenti, in genere degli anni precedenti, scelti dal docente in modo mirato allo scopo di portare gli allievi ad una piena comprensione dei criteri di qualità richiesti (Carless & Chan, 2017).

² Non essendo possibile in questa sede, per questioni di brevità, presentare i risultati ottenuti nelle diverse ricerche condotte, si rimanda a Grion e Serbati (2019).

La principale caratteristica degli exemplar, che li rende più efficaci di una semplice presentazione dei criteri da parte del docente, consiste nella loro concretezza: gli standard di qualità non sono infatti semplicemente enunciati, ma sono applicati a prodotti reali, in misura diversa. Ciò offre loro l'opportunità di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno allineati ai criteri; infatti, la scelta che opera il docente va in direzione di un ampio range di prodotti, cosicché gli studenti possano autonomamente mapparli, identificarne le caratteristiche, scovarne le differenze e attribuirvi senso (Bell et al., 2013).

Sebbene l'utilizzo di prodotti autentici appaia maggiormente efficace, in alcuni casi, gli exemplar possono essere elaborati appositamente dai docenti (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014); l'introduzione, ad esempio, di un elaborato di alta qualità preparato artificialmente può garantire che vi sia almeno un prodotto che raggiunge pienamente tutti i criteri e che può rappresentare per gli studenti uno standard di riferimento completo (Serbati, Felisatti, & Tonegato, in press).

Un'indicazione rilevante che si ritiene opportuno fornire in questa sede è, infatti, relativa alla modalità di scelta degli exemplar: si consiglia un'ampia variabilità dei prodotti che gli studenti consultano, indicativamente almeno quattro-sei, così da permettere una mappatura completa e ricercare in ognuno i criteri di riferimento, distinguendone il livello di aderenza e divenendo quindi abili a produrre un giudizio valutativo motivato.

Per quanto riguarda gli utilizzi degli exemplar, essi sono versatili e si prestano ad essere inseriti in diverse modalità nel processo di condivisione e/o costruzione dei criteri valutativi di un elaborato. Una prima modalità d'uso si collega a quanto descritto nel precedente principio, ossia all'elaborazione dei criteri valutativi mediante un'attività di ranking degli exemplar (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017): gli studenti sono chiamati ad ordinare, dal migliore al peggiore, gli esempi forniti, esplicitando pertanto i criteri dell'ordine stabilito. Questa è un'attività che può essere realizzata in modo individuale o a piccolo gruppo o anche in plenaria a grande gruppo oppure, meglio ancora, procedendo ad una progressione di condivisione costante fino ad arrivare ad un set di criteri partecipati da tutti (Carless & Chan, 2017). Tale strategia risulta particolarmente efficace per la co-costruzione degli standard valutativi, anche se può essere utilizzata pure con un set di criteri dati dal docente, che gli studenti apprendono a rintracciare nei vari exemplar da ordinare. L'approccio dialogico che prevede un'azione concreta sui prodotti, seguita da una discussione tra pari e un'interazione, si rivela particolarmente importante per stimolare non solo la capacità di rilevare diversi tipi di qualità da poter poi applicare per l'autoregolazione del proprio lavoro, ma anche per apprendere ad esplicitare, motivare e spiegare i criteri stessi.

Una seconda modalità di uso degli esempi è quello di inserirne uno o più d'uno nell'attività di valutazione tra pari (Nicol, Serbati, & Tracchi, 2019): ciò implica l'inserimento dell'exemplar tra i prodotti che gli studenti revisionano e su cui forniscono feedback, possibilmente senza conoscere che si tratta di un prodotto-modello. Anche in questo caso vi è un coinvolgimento diretto dello studente, in quanto è chiamato a svolgere un'azione di lettura e analisi dell'esempio per definirne l'aderenza ai criteri e formulare feedback per l'autore. La valenza formativa dell'utilizzo dell'exemplar nella revisione è quella di garantire che ogni studente, anche in caso di attribuzione randomizzata dei prodotti dei pari da valutare, possa visionare un esempio di alta qualità e trarne beneficio ai fini del miglioramento del proprio prodotto.

4. Terzo Principio P. Produrre feedback: metodologie e strumenti per attivare processi di valutazione tra pari

La seconda attività che Carless e Boud (2018) identificano per favorire lo sviluppo di una literacy valutativa consiste nel potenziare il ruolo del feedback. Esso consiste in un processo in cui gli studenti ricevono informazioni sulla qualità di un proprio prodotto, derivanti dalla comparazione tra il prodotto stesso e uno standard atteso di qualità; il feedback ha l'obiettivo di informare lo studente sulla performance raggiunta rispetto a quella attesa e su come essa possa essere migliorata (Black & William, 2009; Sadler, 1989).

Molta letteratura sul feedback, in passato, ha concentrato l'attenzione sul processo di trasmissione dello stesso, con principale riferimento a ciò che il docente, come principale protagonista dell'atto valutativo, può fare per rendere questo passaggio di informazioni efficace. Negli ultimi vent'anni, però, la ricerca ha dimostrato che tale concezione trasmissiva del feedback risulta essere troppo riduttiva (Boud & Molloy, 2013; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010), sottolineando che l'aspetto più cruciale sia l'effettiva comprensione e l'utilizzo che lo studente fa del feedback, come lo interpreta, lo analizza, lo discute e, in ultima istanza, come lo applica al proprio compito e alla propria conoscenza. Una concezione di feedback come un processo dialogico, interattivo, che vede docente e studenti coinvolti sinergicamente diventa quindi interesse della ricerca e delle pratiche educative, esplorando quali siano le azioni da compiere affinché il feedback ricevuto abbia effettivo impatto sull'apprendimento (Evans, 2013). Nel momento in cui uno studente riceve feedback, da qualsiasi fonte, per poterne effettivamente beneficiare ha necessità di decodificarlo e interpretarlo, compararlo con il proprio lavoro, identificare le aree carenti e le modalità di migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire in altri contesti quanto appreso. Come ricordano Sambell, Brown, e Race (2019), strategie efficaci per potenziare gli aspetti di azione effettiva del feedback per gli studenti sono quelle in cui essi hanno l'opportunità non solo di ricevere e utilizzare il feedback, ma anche di generarlo, formulando giudizi motivati in cui applicare criteri valutativi in modo rigoroso. Carless (2019) sottolinea che il feedback più potente sia quello che presenta una dimensione di lungo termine, generando pensiero, riflessione e successiva azione ponderata; un obiettivo del feedback è quello di sfidare gli studenti ad adottare nuove prospettive di lungo raggio, variando modalità d'azione e acquisendo maggiore consapevolezza su di essa.

Una feedback literacy può essere potenziata attraverso strategie in cui l'apprendimento viene generato dal coinvolgere gli studenti, discutere con loro e comparare diverse nozioni di qualità, cosicché affinino progressivamente la loro capacità di formulare giudizi valutativi coerenti con il contesto e con la comunità di riferimento. Tra le metodologie più efficaci si possono considerare processi di analisi dialogica di exemplar, come presentato nei punti precedenti, di ricerca partecipata con gli studenti coinvolgendoli in studi e preparazione di materiali guida su questi temi (Sambell & Graham, 2011), o, ancora, di peer review.

In questi ultimi, infatti, gli studenti assumono un ruolo attivo, rivedono e valutano il lavoro prodotto da uno o più colleghi e forniscono feedback su di esso, per poi, a loro volta, ricevere feedback sui propri prodotti o elaborati. In essi vengono, quindi, attivati due processi correlati: la produzione di review e feedback, riconoscendo e confrontando elementi di qualità e criticità nei prodotti dei pari; la ricezione di review e interpretazione del feedback ricevuto, acquisendo consapevolezza su mancanze, errori e indicazioni per il miglioramento del proprio prodotto (come si vedrà nel prossimo paragrafo).

La ricerca ha dimostrato che il momento di produzione di feedback permette l'attivazione di una serie di processi cognitivi di riflessione, rielaborazione e integrazione della conoscenza disciplinare, ma anche l'opportunità di sviluppare giudizi, di utilizzare criteri valutativi e di crearne di propri. La lettura e valutazione di prodotti altrui genera, infatti, una *riflessione spontanea sul proprio lavoro*, rinforzando la propria conoscenza nella materia e apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito (Nicol, 2010).

In tempi recenti, Nicol (2018; 2019) ha teorizzato un ulteriore concetto che affianca e integra quello di feedback interattivo e dialogico, ossia l'*inner feedback*, un processo generativo interno attraverso il quale gli studenti costruiscono la conoscenza e comprensione della disciplina mediante l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio. In altre parole, lo studioso sostiene che la produzione di feedback per i propri pari (ancor più che nella fruizione) generi grande impatto sull'apprendimento, in quanto gli studenti attivano processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza e li esplicitano e formalizzano nella stesura di commenti scritti rivolti ai pari. L'attenzione è quindi puntata sui processi cognitivi sollecitati negli studenti grazie alla realizzazione di un'azione valutativa. Ogni allievo, nel confrontarsi con un compito, ad esempio, di revisione e produzione di feedback, genera, simultaneamente ai commenti rivolti agli autori dei compiti che sta visionando, un auto-feedback, spesso implicito, che però può essere in qualche misura esternalizzato, chiedendogli di esplicitare per iscritto le riflessioni e gli apprendimenti scaturiti in ciascuno degli step del processo.

Entrando più nel dettaglio, la ricerca ha dimostrato che la produzione di feedback sviluppa negli studenti processi riflessivi attraverso l'attivazione di molteplici azioni comparative (Li & Grion, 2019). Una prima comparazione spontanea è generata, ricoprendo il ruolo di valutatore, tra il proprio prodotto e quello dei pari; un secondo livello è quello attivato tra un prodotto e l'altro, motivo per cui si raccomanda di costruire l'attività in modo tale che ogni studente revisioni più di un compito dei compagni. Un terzo livello comparativo è quello che si attiva tra il proprio prodotto e i criteri valutativi adottati per la review, che, proprio grazie alla possibilità di usarli, diventano progressivamente più chiari. Pertanto, gli studenti, immersi in attività valutative plurime, hanno l'opportunità di riflettere molto profondamente sul proprio compito, su prospettive alternative da poter adottare, su errori commessi e possibilità di miglioramento.

Alcune indicazioni rilevanti che si ritiene opportuno fornire in questa sede per implementare attività di produzione di feedback sono le seguenti:

- è necessario che gli studenti realizzino concretamente lo stesso o simile prodotto di quello dei pari (saggio, report, relazione, presentazione, etc.) che successivamente valutano e su cui forniscono feedback (Nicol, 2019);
- quanti più lavori dei propri compagni gli studenti riescono a vedere e a valutare, tanto più ampia sarà la possibilità di conoscere varie possibili elaborazioni dello stesso prodotto e quindi di sviluppare una spontanea riflessione rispetto al proprio; l'azione intrapresa non può essere solo una lettura degli elaborati, ma deve richiedere un coinvolgimento attivo dello studente nel ruolo di valutatore;
- la produzione di feedback può essere realizzata individualmente oppure, per potenziarne l'efficacia, in gruppo (Li & Grion, 2019).

5. Quarto Principio R. Ricevere feedback: perché e come ottenere e utilizzare le revisioni prodotte dai pari

In un ciclo di peer review, a seguito della produzione del feedback, il naturale proseguimento dell'attività prevede la ricezione dello stesso. Ricevere feedback significa avere la possibilità di divenire consapevoli degli errori o delle mancanze nel proprio prodotto, vedendo come i pari abbiano interpretato quanto scritto e imparando a ricevere commenti e critiche dagli altri in modo costruttivo (Topping, 1998). La ricezione del feedback è molto più efficace se lo studente ha già provato a generare feedback, poiché ciò lo rende più attento verso i commenti che i pari forniscono e più capace di valutare se i consigli ricevuti siano validi e valga la pena seguirli. Infatti, senza la capacità di interpretare i commenti ricevuti, solo una minoranza di studenti può coglierne gli aspetti positivi ed essere effettivamente in grado di utilizzarli per migliorare i propri prodotti e il proprio apprendimento (Robinson, Pope, & Holyoak, 2013).

I feedback forniti, sia dal docente che dai pari, possono essere di diverse tipologie (Serbati et al., 2019), che vanno dall'apprezzamento del lavoro svolto, al riconoscimento di un processo attuato, all'individuazione di aspetti critici, alla correzione di errori formali e di contenuto, fino ancora a feedback più profondi sull'approccio strutturale dell'elaborato e feedback sulle abilità attivate e sviluppate e sul possibile transfer sul compito in essere e in altri contesti. I commenti devono essere prima di tutto compresi dal ricevente, che deve avere poi l'opportunità di agire su di essi per poterli interpretare e far fruttare. Una strategia che si può utilizzare è quella proposta da Harland, Wald, e Randhawa (2017), che hanno richiesto agli studenti di rispondere al feedback ricevuto, giustificando quindi l'accettazione e/o rifiuto del feedback o di parti di esso. Quest'azione rinforza ulteriormente la riflessione sull'apprendimento e potenzia la capacità di formulare giudizi motivati, questa volta non sul prodotto, ma sulla qualità dei commenti di feedback ricevuti.

Come ricordano Carless e Boud (2018), questa fase della peer review è quella che maggiormente coinvolge la sfera emotiva degli studenti, soprattutto quando i feedback sono critici e possono provocare reazioni di rifiuto, sconforto o essere percepiti come minacce alla propria identità. I feedback critici possono avere impatti positivi o negativi in base ad una serie di fattori, come ad esempio l'autoefficacia degli studenti, la loro motivazione, la loro capacità di gestire le emozioni (Pitt & Norton, 2017). Tuttavia, anche il modo in cui il feedback è formulato può influire significativamente nella modalità in cui esso viene percepito dai pari (Lipnevich, Berg, & Smith, 2016). Ben noti sono i 7 principi proposti da Nicol e Macfarlane-Dick (2006) per una pratica di good feedback:

1. esso aiuta a chiarificare in cosa consista una buona performance (obiettivi, criteri, standard attesi);
2. facilita lo sviluppo di autovalutazione e riflessione sull'apprendimento;
3. offre informazioni di alta qualità agli studenti rispetto al loro apprendimento;
4. incoraggia il dialogo con il docente e tra pari;
5. incoraggia la motivazione e l'autostima;
6. offre opportunità per ridurre la distanza tra la performance corrente e quella attesa;
7. offre informazioni ai docenti su come adattare il percorso didattico.

Su questa scia, alcune indicazioni operative per i docenti per massimizzare la ricezione del feedback e minimizzare impatti emotivi negativi che si ritiene utile fornire in questa sede sono:

- creare un'atmosfera di fiducia e supporto reciproco tra gli studenti, in cui il feedback possa essere percepito come un aiuto più che un giudizio;
- sottolineare la responsabilità di chi riceve il feedback nell'utilizzarlo al meglio, comprendendo, selezionando e rielaborando i commenti ricevuti per un personale miglioramento del proprio lavoro;
- utilizzare strategie per ridurre le dinamiche relazionali improduttive, quali tensioni, competizione, rivalse tra gli studenti. Due efficaci metodi sono proposti nel prossimo paragrafo e consistono nell'utilizzo dell'anonimato e in una opportuna formazione degli studenti su *come* dare feedback costruttivo.

6. Quinto Principio O. Offrire agli studenti contesti formativi appropriati alle attività di peer assessment

Mettere in atto attività di valutazione fra pari comporta delle sfide soprattutto nell'ambito dei contesti formativi *tradizionali*, in cui la valutazione rappresenta uno *spazio* esclusivo del docente.

Alcune ricerche hanno dimostrato come gli studenti non si sentano in grado di valutare i pari o non li ritengano capaci di svolgere valutazioni eque (Foley, 2013; Li & Grion, 2019), o comunque si percepiscano a disagio nello svolgere questo compito (Asikainen, Virtanen, Postareff, & Heino, 2014): “La valutazione può essere facilmente condizionata dall'amicizia fra studenti, dall'imbroglio, da eccessiva stima o sottostima di sé ego” (Robinson, 1999, p. 96). Tale disagio sembra emergere anche quando tali processi siano orientati a offrire consigli di miglioramento, piuttosto che a stabilire con un punteggio la qualità di un lavoro (Liu & Carless, 2006; Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). Come osserva Li (2017; 2019), queste situazioni di disagio si realizzano soprattutto quando la valutazione fra pari avviene in un contesto *aperto*, in cui l'identità di valutatori e valutati sia individuabile. Come ancora suggerisce la ricercatrice, tali problematiche possono essere superate.

Alcuni lavori di ricerca rilevano come l'anonimato rappresenti uno dei dispositivi utili al superamento del disagio degli studenti nella valutazione fra pari. In uno studio qualitativo condotto da Foley (2013), presso la Scuola Internazionale di Losanna (Svizzera), risulta evidente come gli stessi studenti di scuola secondaria superiore indichino l'anonimato come uno degli elementi indispensabili affinché la valutazione fra pari risulti di migliore qualità. In questa ricerca (Foley, 2013), i commenti dei soggetti intervistati dimostrano chiaramente che gli studenti “vengano profondamente influenzati dall'identità di coloro il cui lavoro essi devono valutare” (p. 210).

Va rilevato che mantenere l'anonimato in contesti scolastici e, a volte anche in quelli universitari, non sia facile. Le tecnologie digitali, in tal senso, rappresentano risorse indispensabili nella realizzazione di attività d'insegnamento/apprendimento in cui possa essere garantito l'anonimato della valutazione fra pari (Tonelli, Grion, & Serbati, 2018).

Ricerche più recenti indicano comunque un'ulteriore modalità per realizzare valide attività di valutazione fra pari con gli studenti. La formazione preliminare dei soggetti coinvolti rappresenterebbe un dispositivo particolarmente idoneo per supportare gli studenti nel processo di più profonda comprensione dei criteri valutativi da utilizzare e nell'acquisizione di abilità di valutazione (Liu & Li, 2014; Song et al., 2016). Di particolare interesse risulta la ricerca di Li (2017) che mette a confronto gruppi di studenti universitari

posti in tre diverse condizioni di valutazione fra pari: il primo non anonimo e senza aver ricevuto nessuna formazione su come svolgere la valutazione fra pari; il secondo non anonimo, ma con un training iniziale sulla valutazione fra pari, il terzo anonimo. I risultati dimostrano che le condizioni di training e anonimato hanno un impatto migliore sulle produzioni degli studenti richieste durante il corso (un elaborato creato dagli studenti con WebQuest), rispetto agli studenti del gruppo non anonimo e non formato. Inoltre, la condizione di anonimato ha gli stessi benefici che quella di training. Alla luce di questi risultati l'autrice conclude che: sicuramente l'anonimato migliora la prestazione degli studenti nelle attività di peer assessment, ma quando l'anonimato risulta una condizione difficile da perseguire, c'è la possibilità di utilizzare altre strategie, quali la formazione degli studenti allo svolgimento e ai rischi connessi con le attività di valutazione fra pari.

7. Sesto Principio Ve. Veicolare un nuovo ruolo del docente

In un approccio valutativo che sottolinea la centralità e la partecipazione degli studenti e affida loro (almeno in parte) l'azione di valutazione, il ruolo del docente si trasforma, pur rimanendo cruciale per promuovere un proficuo apprendimento. Diventa fondamentale un'attenta pianificazione delle azioni didattiche, cercando di orchestrare al meglio le varie fasi di valutazione tra pari, offrendo agli studenti un contesto sicuro, sereno e ben organizzato, in cui sperimentarsi prima di giungere alla valutazione sommativa. Come si accennava, un elemento importante da ricordare è quello che, prima di svolgere una review, ciascuno studente abbia svolto il compito o parte di esso, così da massimizzare la riflessione sul proprio lavoro e, conseguentemente, dare loro la possibilità di migliorare il proprio prodotto dopo tale esperienza.

Un secondo elemento fondamentale è che il docente funga da modello e da guida costante, accompagnando gli studenti nell'apprendere come dare e ricevere feedback e sostenendoli nei momenti di dubbio o difficoltà; appare particolarmente importante spiegare agli allievi i motivi delle scelte didattiche compiute e i benefici che si traggono da una valutazione tra pari, che spesso può richiedere un impegno considerevole, per cui può essere necessario un po' di tempo affinché gli studenti ne prendano consapevolezza. Quanto più le azioni di coinvolgimento degli allievi nella valutazione sono diffuse tra il corpo docente e diventano attività curricolari, tanto più gli studenti acquisiscono confidenza nello svolgerle e ne massimizzano i benefici (Boud & Molloy, 2013): infatti, un corso di studio che miri allo sviluppo di capacità di formulazione di giudizi valutativi fondati prevede progressive attività didattiche che promuovano una feedback literacy mediante azioni di valutazione tra pari man mano più sofisticate e complesse.

Nicol (2019) ricorda la centralità del docente in questo nuovo ruolo, meno focalizzato sulla trasmissione di contenuti e dedicato ad accurata progettazione e gestione di ambienti di apprendimento efficaci: la generazione di inner feedback richiede infatti che vi siano scenari in cui esso possa essere attivato, sollecitato da opportune fonti da cui possano scaturire processi comparativi e riflessivi. Come si accennava, il termine di paragone con cui lo studente compara il proprio lavoro nella peer review sono i prodotti realizzati dai propri compagni oppure gli exemplar, tuttavia il docente può scegliere di utilizzare altri strumenti, quali rubriche, criteri valutativi, esempi disciplinari, domande guida, opportunamente progettati per stimolare una spontanea e autentica riflessione su punti di forza e aree di miglioramento del proprio prodotto.

Nell'organizzazione di questi scenari, un altro aspetto importante che il docente deve tenere a mente è quello di predisporre opportunità di esplicitare le riflessioni implicite degli studenti, sia per poterne ricevere informazioni sul processo di apprendimento ed eventualmente intervenire al bisogno, ma soprattutto per favorire una presa di consapevolezza da parte di ciascuno studente dei propri processi cognitivi.

Un altro importante fattore nel ruolo del docente è quello, se nell'intervento didattico in atto è previsto, di fornire lui stesso un feedback agli studenti, possibilmente dandolo dopo che gli allievi hanno già generato feedback per sé e hanno quindi acquisito maggiore autonomia nel comprendere e utilizzare il feedback stesso. Ciò permette di rendere più efficace l'impatto dei commenti offerti dal docente e potenziare il conseguente apprendimento degli studenti e, inoltre, rappresenta una chance per gli allievi di ricevere consigli anche sulla propria capacità di dare e ricevere feedback – dopo averli sperimentati – da parte di una persona esperta.

8. Conclusione: la valutazione come obiettivo formativo centrale in ottica lifelong learning

L'articolo propone un modello-guida per mettere in atto pratiche di peer assessment nei contesti formativi, elaborato dalle autrici sulla base della letteratura di settore e dei risultati di ricerca ottenuti nel corso degli ultimi tre anni di sperimentazione in alcuni corsi universitari (Grion & Serbati, 2019) e nella scuola (Grion & Restiglian, in press).

La messa in atto delle attività di valutazione fra pari e l'elaborazione del modello sono state realizzate proprio allo scopo di sperimentare i processi valutativi come processi di apprendimento.

L'idea guida, nelle pratiche messe in atto, è stata quella di offrire agli studenti occasioni per prendere parte attiva e mettere alla prova, in prima persona, pratiche, sfide, difficoltà implicate nei processi valutativi. Tale coinvolgimento si è realizzato in relazione a due principali ragioni.

La prima relativa alla necessità che gli studenti acquisiscano capacità valutative. Esse rappresentano, infatti, abilità cognitive di alto livello, come, d'altra parte, già la tassonomia di Bloom (1956) chiariva, venendo perciò esse a rappresentare obiettivi trasversali alle diverse discipline: saper valutare all'interno del proprio ambito disciplinare/professionale rappresenta sicuramente una dimostrazione di expertise comunemente riconosciuta come tale.

In secondo luogo, va detto che, alla luce dell'approccio *Sustainable Assessment* (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016), la capacità valutativa rappresenta anche uno strumento principe in riferimento all'apprendimento lungo tutto il corso della vita. Come afferma Boud (2000), nell'acquisizione di capacità di apprendimento continuo e, dunque, dell'apprendere ad apprendere, un ruolo fondamentale è giocato dall'acquisizione di capacità valutative. In tal senso, l'approccio perseguito dalle autrici nell'elaborazione e applicazione del modello IMPROVe – quello alla valutazione sostenibile (Grion & Serbati, 2019) – si prefigura come un processo che fornisce alla persona gli strumenti adeguati a soddisfare i bisogni immediati, ma soprattutto quelli a lungo termine. Esso, infatti, si fonda sullo sviluppo di abilità, atteggiamenti e competenze necessarie per abitare la società della conoscenza (Boud, 2010) divenendo giudici esperti, indipendenti del proprio apprendimento nel corso

della vita, in modo tale da poter applicare autonomamente questo processo in qualsiasi contesto, sia professionale che di vita quotidiana futura (Boud & Soler, 2016).

I maggiori limiti del modello, emersi durante i diversi lavori di ricerca empirica condotti, riguardano soprattutto le perplessità degli studenti derivanti da un loro forte ancoraggio alla visione tradizionale della valutazione, in cui il docente risulta essere il solo o prevalente detentore del *potere* e dovere di valutare. Tuttavia, tali percezioni si sono dimostrate andare sfumando con il procedere delle attività e l'acquisizione da parte loro di consapevolezza relative sia agli scopi del modello, sia al (concreto e visibile) miglioramento delle loro performance e dei loro prodotti, in vista dell'esame finale. In tal senso comunque, l'applicazione della proposta qui presentata in altri contesti, situazione che le autrici auspicano avvenga, potrebbe rappresentare un momento per affinare ulteriormente quanto finora elaborato.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self assessment and the regulation of learning. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York, NY: Routledge.
- Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L., & Heino, P. (2014). The validity and students' experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation, 43*, 197–205.
- Bell, A., Mladenovic, R., & Price, M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplar. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(7), 769–788.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A., Goodwin, M., & Shields, S. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in Higher Education 39*(6), 1039–1054.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook: The cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education, 22*(2), 151–167.
- Boud, D. (2010). *Student assessment for learning in and after courses*. Sydney, NSW: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., Ajjavi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work*. Abington: Routledge.

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education: Global perspectives*. London: Palgrave: Teaching and Learning.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Carless, D., & Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplar. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930–941.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–12.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.
- Foley, S. (2013). Student views of peer assessment at the International School of Lausanne. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 201–213.
- Grion, V., & Restiglian, E. (Eds.). (in press). *La valutazione fra pari nella scuola e nella formazione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E. & Li, L. (2019). Peer feedback and technology-enhanced assessment as critical issues to foster student learning. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 9–14.
- 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*. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 209–226.
- 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*, 14(31), 38–55.
- Harland, T., Wald, N., & Randhawa, H. (2017). Student peer review: Enhancing formative feedback with a rebuttal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 801–811.
- Harris, L. R., & Brown G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111.

- Howardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computer and Education, 71*, 153–172.
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(4), 645–656.
- Li, L. (2019). ENGAGE Students in formative peer assessment to support learning. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 63–70.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 11*(2), 1–17.
- Lipnevich, A., Berg, A. D., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. L. Brown & L. Harris (Eds.), *Human Factors and Social Conditions in Assessment* (pp. 169-185). New York, NY: Routledge.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279–290.
- Liu, X., & Li, L. (2014). Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(3), 275–292.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501–517.
- Nicol, D. (2014). Guiding principles for peer review: Unlocking learners’ evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 71–83.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218.
- Nicol, D., Serbati, A., & Tracchi, M. (2019). Competence development and portfolios: Promoting reflection through peer review. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 11*(2), 1–13.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 21*(3), 239–250.
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). ‘Now That’s the Feedback I Want!’ Students’ Reactions to Feedback on Graded Work and What They Do with It. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(4), 499–516.

- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 195–221.
- Robinson, J. (1999). Computer-assisted peer review. In S. Brown, J. Bull & P. Race (Eds.), *Computer-assisted assessment in higher education* (pp. 95-102). London: Kogan Page.
- Robinson, S., Pope, D., & Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260–272.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147–164.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Sambell, K., Brown, S., & Race, P. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 45–61.
- Sambell, K., & Graham, L. (2011). Towards an assessment partnership model? Students' experiences of being engaged as partners in Assessment for Learning (AfL) enhancement activity. In S. Little (Ed.), *Staff-Student Partnerships in Higher Education* (pp. 31-43). London: Bloomsbury Publishing.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–402.
- Serbati, A., Felisatti, E., & Tonegato, P. (in press). La formazione dei futuri insegnanti con la peer-review: un modello per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. In V. Grion & E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Il modello Grifova*. Trento: Erickson.
- Serbati, A., Grion, V., & Brown, S., (2019). Introduction to the issue: Assessment and feedback in the 21st century: Lessons learnt from the past and future directions. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2), 1–5.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 115–137.
- Serral, E., De Weerd, J., Sedrakyan, G., & Snoeck, M. (2016). Automating immediate and personalized feedback taking conceptual modelling education to a next level. *IEEE 10th International Conference on Research Challenges in Information Science*, 1-3 June 2016, Grenoble, France.
- Silver, H. (1990). *Council for national academic awards and british higher education 1964-1989*. London: Falmer Press.

- Song, Y., Gehringer, E., Hu, Z., Morris, J., Kidd, J., & Ringleb, S. (2016). Toward better training in peer assessment: Does calibration help? *Computer-Supported Peer Review in Education (CSPRED 2016)*, Raleigh, NC.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction, 20*(4), 291–303.
- Tonelli, D., Grion, V., & Serbati, A. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology, 26*(3), 6–23.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249–276.
- Topping, K. (2010). Peers as source of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek, (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 61-74). New York, NY: Routledge.
- Topping, K. (2018). *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. New York, NY: Routledge.
- Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C., & Hovardas, T. (2011). Investigating secondary school students' unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction, 21*(4), 506–519.

Il presente articolo è dedicato a Sofia che ha seguito dal caldo del suo nido, nel pancione della mamma, tutto il lavoro di elaborazione dello stesso. Allo sbocciare della sua vita e a che la bellezza della Ricerca possa sempre illuminarla.