

# Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di *peer review*

Valentina Grion • Università degli Studi di Padova – valentina.grion@unipd.it

Anna Serbati • Università degli Studi di Padova – anna.serbati@unipd.it

Concetta Tino • Università degli Studi di Padova – concetta.tino@unipd.it

David Nicol • University of Strathclyde, UK – d.j.nicol@strath.ac.uk

## Rethinking the theory of assessment and learning at university: modeling practice through structured peer review activities

Nelle università italiane, la valutazione degli apprendimenti si configura generalmente come un fatto legato all'esame di fine corso, momento separato dalle attività di apprendimento e insegnamento. Al contrario, la letteratura internazionale sottolinea lo stretto legame esistente fra valutazione e apprendimento e la conseguente necessità di adottare pratiche valutative da attuare durante lo svolgimento della didattica, come attività di supporto all'apprendimento (Assessment for Learning, AfL) e di costruzione di capacità valutative negli studenti (Sustainable assessment). In questo articolo si intende presentare la teoria derivante dalle concezioni internazionali di valutazione, proporre un modello d'implementazione di pratiche ad esso ispirate e discuterne l'applicazione in due corsi dell'Università di Padova. In questi ultimi, gli studenti valutano, forniscono feedback sul lavoro dei propri pari e ricevono a loro volta feedback dai compagni. I primi risultati della ricerca messa in atto in questo contesto sembrano dimostrare che l'azione di produzione di una review, piuttosto che la ricezione di review, dia agli studenti la possibilità di intervenire attivamente nei processi valutativi, e quindi di migliorare l'acquisizione di conoscenze e abilità. Sono, infine, discusse le implicazioni di tali risultati.

**Parole chiave:** Valutazione all'Università, Peer Review, Feedback, Exemplars, Valutare per l'apprendimento (AfL), Valutazione sostenibile

In Italian universities, assessment is usually associated with the exam, an end of course event which is quite separate from the teaching and learning activities that occur during the course. In contrast, the international literature emphasizes the inter-connectedness of assessment and learning, and the importance of embedding assessments within course activities in ways that improve learning (Assessment for Learning) and help students' develop the capacity to assess and regulate their own learning (Sustainable Assessment). This article presents the theory behind international conceptions of assessment, it proposes a practical model for the implementation of that theory, and it discusses the model's application in two courses at the university of Padova. In these courses, students review and provide feedback on the academic work of peers and receive feedback reviews from peers. Results show that 'reviewing' rather than receiving feedback reviews gives students more agency over assessment processes which, in turn, leads to greater knowledge and skill acquisition. The implications of these findings are discussed.

**Keywords:** assessment at university, Peer review, Feedback, Exemplars, Assessment for Learning (AfL), Sustainable Assessment

\* Sebbene l'articolo sia stato teorizzato e costruito congiuntamente da tutti gli Autori, l'effettiva stesura dei §§ segue le seguenti attribuzioni: Valentina Grion è autrice dell'Introduzione e del § 2, Anna Serbati ha redatto il § 3; Concetta Tino è autrice del § 4; Valentina Grion e Anna Serbati sono coautrici del § 5 e del § 6. David Nicol ha supervisionato l'intera stesura dell'articolo e l'elaborazione del modello formativo.

209

esperienze

# Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di *peer review*

## 1. Introduzione

Sebbene in contesto internazionale il dibattito intorno alla valutazione degli apprendimenti all'università sia estremamente vario e acceso, come testimonia l'ampia letteratura al riguardo diffusa, ad esempio, dalla rivista *Assessment and Evaluation in Higher Education*, in Italia le ricerche che si focalizzano su questo ambito sono in numero assai limitato (Pastore, 2015); inoltre "il discorso dominante ruota attorno alla misurazione e alla verifica e non riesce ad approfondire finalità ulteriori perseguibili attraverso l'*assessment*" (Pastore, 2012, p. 63).

Nel nostro Paese le pratiche accademiche continuano a basarsi su metodi valutativi ispirati a un approccio "tradizionale". La valutazione degli apprendimenti degli studenti universitari, infatti, sembra permanere, "in generale, una pratica legata unicamente all'esame di fine corso, totalmente gestita dal docente e attuata spesso come un dovuto e tradizionale 'rito conclusivo' del corso stesso, con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva" (Grion, 2016, p. 289). In riferimento ai risultati di una ricerca svolta presso l'Università di Torino, Coggi (2005) conferma che la valutazione rappresenta un atto la cui responsabilità spetta quasi esclusivamente al docente; un processo in cui lo studente riveste il ruolo di destinatario-passivo dell'atto valutativo e dove non si prefigura alcuno spazio di sua produzione autonoma.

Ponendo l'accento sulla relazione fra valutazione e apprendimento, Ricchiardi (2005a) nota che le modalità valutative utilizzate in contesto accademico italiano incoraggiano generalmente livelli di elaborazione e di comprensione dell'ambito disciplinare tali da non permettere agli studenti di raggiungere una concezione personale della disciplina. Queste modalità valutative, inoltre, indurrebbero lo studente a focalizzarsi su una preparazione utile al superamento dell'esame, che non equivale, e a volte intralcia, l'apprendimento in profondità. Ancor più, gli studenti sembrerebbero affinare, nel corso della loro carriera universitaria, strategie fortemente focalizzate all'acquisizione del titolo di studio, perdendo di vista l'obiettivo centrale della formazione, ossia l'apprendimento. Tale situazione sembrerebbe incoraggiata proprio dalle prassi valutative comunemente proposte all'università con cui gli studenti via via familiarizzano (Pastore, 2012; Ricchiardi, 2005b).

Secondo Pastore (2012), questa circostanza non solo rispecchia una mancata conoscenza e dimestichezza con forme di *assessment* che abbiano una funzione diversa da quella sommativa, e che fungano da sostegno allo studio e all'apprendimento, ma evidenzia anche quanto ancora profondo sia, nel nostro Paese, lo scollamento tra insegnamento, apprendimento e *assessment*.

La debole attenzione rivolta al rinnovamento delle pratiche valutative in contesto universitario da parte della ricerca italiana, in effetti, contribuisce a mantenere uno status-quo costituito da situazioni valutative tipiche del passato, come d'altra parte alcuni autori denunciano avvenire anche in altri contesti geografici. Parallelamente a quanto emerso nella ricerca italiana di Fedeli, Frison, Grion (2017), condotta con oltre 3000 studenti di quattro università italiane, Price, Carrol



e O'Donovan (2011) rilevano che le *survey* nazionali nel Regno Unito mostrano che i processi di valutazione e di feedback rappresentano gli aspetti più critici dell'esperienza universitaria degli studenti. Da quest'osservazione, gli autori concludono che:

questo non giunge come una sorpresa per chi conosce i contesti universitari, dato che da molti anni si continua a "raccontare sempre la stessa storia" (Price, Carrol, O'Donovan, 2011, p. 479).

Facendo ancora riferimento alla letteratura internazionale, risulta evidente che il problema fondamentale dall'approccio "tradizionale", ancor oggi dominante, riguarda il fatto che esso si basi sull'idea che colui che apprende sia un soggetto passivo:

ciò a dire che agli studenti non viene assegnato alcun ruolo nell'ambito dei processi valutativi, se non quello di essere oggetto di atti valutativi compiuti da altri, elementi da misurare e classificare. Essi devono uniformarsi a regole e procedure stabilite da altri, per soddisfare i bisogni della burocrazia della valutazione: devono presentarsi nei tempi prestabiliti per gli esami sui quali essi non hanno, o hanno scarsa, influenza; devono affrontare compiti che vengono determinati senza nessuna possibilità di parola da parte di coloro che devono essere valutati (Boud, Nancy, Falchikov, 2007, p.17).

Il processo valutativo, al contrario, dovrebbe essere progettato e messo in atto in modo da permettere agli studenti di diventare autonomi nella gestione dei propri processi autoregolativi, capaci di monitorare e valutare la qualità e l'impatto del proprio lavoro e di quello degli altri (Nicol, 2010).



## 2. Ripensare la valutazione all'università

L'innovazione e la modernizzazione dell'università sono oggi richiamate come urgenze sociali e priorità strategiche, sia in contesto socio-politico europeo (European Union, 2011; High Level Group, 2013), che internazionale (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009). Le sfide che l'istituzione universitaria è chiamata ad affrontare riguardano, in particolare, la sua capacità di riconoscere e perseguire nuovi traguardi formativi, coerenti con le esigenze della società - profondamente cambiata e in continuo rinnovamento - del XXI secolo.

In questo contesto, un ruolo fondamentale è giocato anche dalla valutazione. Vi sono due principali traiettorie di riflessione a fondamento di tale affermazione.

Una prima traiettoria di riflessione, a spiegazione dell'idea che la valutazione rappresenti un elemento fondamentale nell'ottica di una formazione universitaria migliore e maggiormente adeguata alle odierne domande sociali, riguarda il fatto che

[essa] rappresenta un aspetto fondamentale dell'insegnamento e del curriculum. Essa struttura in modo determinante le modalità con cui gli studenti apprendono e gli apprendimenti stessi. È anche una delle variabili maggiormente influenti sull'esperienza universitaria e su tutto ciò che gli studenti assimilano da tale esperienza. La ragione per cui è importante focalizzare l'attenzione sul miglioramento delle pratiche valutative si riferisce al forte impatto che queste hanno sulla qualità dell'apprendimento (Boud et al., 2010, p.1).

Secondo molte ricerche di settore, le modalità valutative influenzerebbero l'esperienza universitaria degli studenti (Bartram, Bailey 2010), il loro approccio allo studio (Struyven, Dochy, Janssens, 2005), la qualità del loro apprendimento (Flores, Veiga Simão, Barros, Pereira, 2015; Gibbs, 1999; Scouller 1998), e i risultati ottenuti (Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999), in modo così profondo da condurre Brown (2014) a riconoscere che qualora volessimo migliorare la formazione universitaria, un elemento-chiave sarebbe rappresentato dal rinnovamento delle nostre attuali pratiche valutative.

È in tale contesto che alcuni autori rilevano la necessità che la valutazione, allineandosi ai, e integrandosi con, i processi d'insegnamento/apprendimento, assuma approcci maggiormente focalizzati sullo studente (Pereira, Flores, Niklasson, 2015), atti ad assicurarne un diverso ruolo all'interno dei processi valutativi in contesto universitario, favorendo posizionamenti maggiormente attivi e partecipativi, fin dalle fasi di progettazione delle attività valutative. Una valutazione *learner-centred* migliorerebbe, infatti, il coinvolgimento dello studente, produrrebbe adeguati feedback, favorirebbe la collaborazione fra studenti e docenti, contribuendo a formare abilità utili nei contesti di *real life* e nella futura vita professionale (Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999).

Una seconda traiettoria di riflessione si riferirebbe agli scopi della valutazione in ambito universitario. I processi valutativi in questo contesto, infatti, dovrebbero essere finalizzati oltre che a misurare e certificare gli apprendimenti seguendo l'approccio che in ambito anglosassone viene definito *Assessment of Learning*, anche a orientare e supportare gli apprendimenti, mettendo in gioco attività di *Assessment for Learning* (Grion, Serbati, 2017; Sambell, McDowell, Montgomery, 2013); ma, soprattutto, essa dovrebbe essere diretta a formare capacità di valutazione autonoma e autovalutazione negli studenti, competenze fondamentali nei contesti di vita quotidiana e in quelli professionali. In quest'ultima prospettiva, la valutazione viene identificata come "*Sustainable Assessment*" (Boud, 2000; Boud, Soler, 2016), processo caratterizzato dalla duplice funzione di focalizzare la propria attenzione sul compito "immediato", ma anche sulle sue implicazioni future (Stobart, 2010), in modo da poter fornire agli studenti gli strumenti per realizzarsi come *lifelong learners* (Boud, 2010). In tal senso la formazione universitaria dovrebbe garantire agli studenti l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione, sviluppando in questo modo forme di *literacy* valutativa in ciascun ambito disciplinare, così da giungere a produrre giudizi pertinenti ed efficaci sui propri e altrui apprendimenti e, fondamentalmente, migliorare le proprie performance formative e professionali attraverso l'attivazione di processi di autoregolazione e autovalutazione (Kaplan, Silver, LaVaque-Manty, Meizlish, 2013; Nicol, Thomson, Breslin, 2014). All'interno di quest'ultima prospettiva, alcuni autori mettono in luce l'esigenza di "porre la valutazione in mano agli studenti" (Nicol et al., 2014), strategia volta a renderli maggiormente autonomi nei processi valutativi. In questa direzione, il ragionamento si focalizza sul fatto che qualora gli studenti continuino a rimanere passivi, o più precisamente, dipendenti dai docenti, rispetto alla valutazione della qualità del proprio lavoro e, di conseguenza, dei propri apprendimenti, essi non possano sviluppare alcune competenze che sono, invece, fondamentali nella vita oltre l'università; ci si riferisce, in particolare all'articolata capacità di esprimere giudizi valutativi in ambienti complessi come quelli della vita reale, e ancor di più nei contesti professionali.

Si tratta allora, secondo Hawe e Dixon (2016), di mettere in gioco, nei processi didattici, tre situazioni concomitanti per cui gli studenti posseggano o acquisiscano:



- il concetto di “qualità” (ciò che ci si aspetta) in relazione ad un certo tipo di lavoro o a un compito; concetto che sia *‘broadly consonant with that held by the teacher’* (Sadler 2009, p. 48);
- sufficienti conoscenze ed expertise valutative da poter confrontare il proprio attuale livello di apprendimento o lavoro con quello che dovrebbe essere il livello finale o comunque con l’output atteso.
- un range di strategie che permetta loro di ottenere miglioramenti e continuare a sviluppare i propri apprendimenti.

L’implementazione di simili pratiche può avvenire, a detta di Nicol (2014), attraverso la messa in atto, nella didattica universitaria, di processi di *peer review*, attività che può avvenire, ad esempio, come

organizzazione didattica strutturata in modo che gli studenti abbiano l’opportunità di valutare, esprimere giudizi ed elaborare commenti scritti sul lavoro dei pari. In questo caso, gli studenti producono feedback per i colleghi e ricevono a loro volta feedback sul loro lavoro. La *peer review* è perciò un’importante alternativa al feedback offerto dal docente, poiché, come la ricerca dimostra, sia la produzione che la fruizione dei feedback possono migliorare l’apprendimento degli studenti senza che ciò comporti un aumento di mole di lavoro per il docente (Nicol, 2014, p. 103).

Inoltre, le attività di *peer review*, caratterizzando profondamente l’insegnamento/apprendimento di un corso, stimolerebbero gli studenti a mettere in atto processi riflessivi e metacognitivi che li indurrebbero a sviluppare capacità di autoregolazione e di auto-valutazione.



### 3. La *peer review* e il ruolo del feedback

Esiste ormai un’ampia letteratura sull’efficacia delle pratiche di feedback per gli studenti (Black, Wiliam, 1998; Hattie, Timperley, 2007) e le ricerche (Evans, 2013) pongono sempre di più attenzione sull’uso che gli studenti fanno del feedback, ovvero su quali siano le azioni da compiere affinché davvero tale feedback abbia impatto sull’apprendimento. Dal momento in cui, anche in un contesto più tradizionale, il docente fornisce un feedback allo studente, quest’ultimo è chiamato a decodificare e dargli un senso, compararlo con il proprio lavoro, identificare e riconoscere le aree carenti e le modalità per migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire quanto appreso in altri contesti. Non è quindi il feedback in sé, quanto piuttosto l’utilizzo che lo studente ne fa a generare apprendimento e a trasformare l’atto valutativo in una strategia per potenziarlo (Lipnevich, Smith, 2009).

Come ricordano Nicol et al. (2014), infatti, se ormai lo spostamento da modelli trasmissivi a modelli più partecipativi, di matrice socio-costruttivista, ha ampiamente avuto impatti sulle pratiche didattiche universitarie, sembra fare più fatica ad essere accettato dalla ricerca nel campo della valutazione e determinare le azioni valutative stesse. Le cause di questa difficoltà possono essere molteplici, sia dal punto di vista del docente che da quello degli studenti. Nel primo caso, un problema da non sottovalutare è il carico di lavoro che comporta la produzione di feedback individualizzati, soprattutto se si tratta di classi con grandi numeri, senza avere peraltro la garanzia che ciò abbia davvero un impatto, in particolare

se il feedback viene dato/ricevuto alla fine di un compito. Nel secondo caso, proprio perché è più importante quel che gli studenti fanno del feedback stesso e come lo interiorizzano, gli studenti devono essere messi nella condizione di assegnare attivamente senso a tale processo, comprendendo i commenti del docente, integrandoli con i propri pensieri e commenti sul prodotto, costruendo strategie di intervento appropriate. Alcune ricerche (Topping, 1998; Falchinov, 2005) hanno dimostrato che il feedback prodotto dal docente non è sempre comprensibile per gli studenti, inoltre è piuttosto complesso e quindi non immediatamente spendibile.

Un'opportunità di accrescere l'impatto del feedback potenziando il ruolo degli studenti in questo processo è quella di costruire opportunità di *feedback* tra pari, attivando processi di *peer review*. Questo approccio valorizza la centralità dello studente e stimola la capacità di elaborazione di giudizio critico autonomo, svincolandolo dalla dipendenza dal giudizio del docente. Tale prospettiva abitua anche i discenti a ricevere feedback da prospettive multiple, a volte contrastanti tra loro, e a produrre feedback/formulare giudizi, entrambe situazioni tipiche dei contesti professionali dove saranno chiamati a operare. Nei processi di *peer review*, infatti, gli studenti assumono un ruolo attivo e, rivedendo e valutando il lavoro prodotto da uno o più colleghi, inevitabilmente riflettono sul proprio lavoro, rinforzando la propria conoscenza nella materia, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito, maturando una capacità auto-valutativa (Nicol, 2006, 2010). Oltre quindi ad avere impatti sull'apprendimento dei contenuti disciplinari, grazie ad un processo di riflessione, rielaborazione e integrazione della conoscenza, il ciclo di *peer review* permette agli studenti di maturare una delle competenze trasversali più importanti per la loro vita personale e professionale: la capacità di sviluppare giudizi, di utilizzare criteri valutativi e di crearne di propri. Sadler (2009) sostiene che l'uso di criteri esterni (ad esempio, forniti dal docente) non prescinde dalla creazione di un concetto interiore di "qualità"; un giudizio analitico, infatti, non prescinde da un giudizio olistico, che sia in grado di valutare un prodotto nella sua interezza e organicità. È proprio questa capacità sia di giudizio analitico che di giudizio olistico che gli studenti sono chiamati a sviluppare svolgendo processi di *peer review* organizzati dal docente.

La ricerca nel campo della *peer review* (Kim, 2009; Cho, McArthur, 2011; Cho & Cho, 2011; Nicol et al., 2013) ne ha approfondito alcuni aspetti, in particolare il ruolo del *produrre* feedback per i propri pari; la produzione (forse più che la fruizione) di feedback sembra generare 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.

Nella review condotta da Evans (2013), vengono sottolineati altri aspetti del processo, che risultano utili per l'implementazione di una ricerca in contesti universitari. Anzitutto, una variabile che appare importante è che gli studenti possano svolgere la *review* di una pluralità di lavori dei propri pari, così da poter visionare prodotti che presentano prospettive diverse sullo stesso fenomeno e di differente qualità; è fondamentale però assicurarsi (e ciò è responsabilità del docente) che vi sia almeno un prodotto di alta qualità, cosicché gli studenti possano leggere e ragionare su uno standard di alto livello al quale dovrebbero ambire. Un altro aspetto da considerare è quello dell'uso sommativo della valutazione tra pari: la letteratura (Nicol, 2008) suggerisce un uso formativo, non sommativo, di tali processi, per evitare che intervengano variabili di disturbo, sia in positivo che in negativo, che possano viziare l'intervento dello studente. Inoltre, risulta rilevante anche accompagnare gli studenti nell'imparare come si dia un feedback, cercando di massimiz-



zarne gli effetti positivi non solo in chi lo produce, ma anche in chi lo riceve (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, 2002).

In una prospettiva valutativa che sottolinea il ruolo attivo degli studenti e affida (almeno in parte) l'azione di valutazione a loro stessi, il ruolo del docente cambia: il carico di lavoro nella produzione di feedback diminuisce e quindi si alleggerisce il "peso" di preparare commenti personalizzati; per contro, diventa fondamentale un'attenta pianificazione delle azioni didattiche e di *peer review*, cercando di tenere conto di tutte le variabili sopra-accennate e di offrire agli studenti un contesto sicuro e sereno in cui sperimentare. Risulta quindi di particolare importanza spiegare in modo chiaro ed esauritivo ai discenti il percorso che li aspetta, sottolineandone gli aspetti pedagogici e gli impatti possibili di breve e lungo termine. Inoltre, appare importante offrire loro la possibilità di svolgere un compito, o parte di esso, prima di intraprendere una *peer review*, così da massimizzare la riflessione sul proprio lavoro e, conseguentemente, dare loro la possibilità di migliorare il proprio prodotto dopo tale esperienza.

Sebbene la ricerca educativa stia procedendo nello scoprire gli impatti dei processi di revisione tra pari, come ricordano Strijbos e Sluijsmans (2010), molti aspetti risultano ancora inesplorati e richiedono ulteriori indagini, in particolare sugli aspetti didattici del processo e sugli effetti in termini di apprendimento, elementi che la presente ricerca intende iniziare a indagare.



#### 4. L'uso degli *exemplars* per definire e comprendere i criteri valutativi

Nei paragrafi precedenti è stato più volte evidenziato il valore del ruolo attivo dello studente all'interno del processo di valutazione. Questo, però, richiede la progettazione e la realizzazione di percorsi coerenti che includano un certo allineamento tra i *learning outcomes* che gli studenti devono acquisire, le attività di insegnamento e il processo di valutazione (Biggs, 2003). Proprio la complessità che caratterizza quest'ultimo aspetto impone di rendere trasparenti per gli studenti non solo le modalità per poter raggiungere i risultati, ma anche i processi di valutazione sostenuti dall'uso di descrittori, criteri espliciti di valutazione e uso di *exemplars* (Bell, Mladenovic, Price, 2013). Tutto questo assume il carattere di un processo valutativo di qualità utile a garantirne la trasparenza e l'acquisizione di consapevolezza da parte degli studenti dei criteri valutativi sviluppati e adottati, oltre che la promozione della loro *assessment literacy*.

Un'importante risorsa in tal senso è rappresentata proprio dagli *exemplars*; questi sono esempi di lavori svolti dagli studenti, accuratamente scelti e collegati a compiti che gli studenti sono invitati a svolgere, per mostrare i diversi livelli di qualità possibili dei lavori e offrire una certa chiarezza valutativa (Careless, Cam, 2016). Gli *exemplars* sono esempi che possono essere costruiti "artificialmente" anche dai docenti (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, Shields, 2014), ma usare prodotti elaborati dagli studenti risulta più autentico e per loro maggiormente comprensibile. L'utilizzo degli *exemplars* autentici è giustificato anche dal fatto che questi ultimi rappresentano risorse in grado di trasferire una conoscenza tacita, difficile da comunicare in forma scritta o orale (Careless, Chan, 2016). Infatti, come sostengono Sadler (2002), Bloxham e Campbell (2010), la conoscenza tacita è trasferibile solo con l'esperienza, le attività, le osservazioni, le simulazioni, la partecipazione e non con le definizioni. La concretezza degli *exemplars* promuove dunque il coinvolgimento attivo degli studenti nell'individuazione dei criteri e nella loro costruzione di senso (Bell, Mladenovic, Price, 2013), guidandone l'interio-

rizzazione del processo valutativo stesso (Nicol, 2010). Occorre inoltre aggiungere che l'uso di queste risorse costituisce una modalità per attribuire al feedback il valore della sua reale funzione corrispondente alla promozione di un processo di miglioramento e apprendimento consapevole, modificando così quelle percezioni giustificate di inutilità che gli studenti troppo spesso avvertono nei riguardi di un certo tipo di feedback.

Diversi sono gli studi empirici che dimostrano come gli *exemplars* siano riconosciuti dagli studenti un utile strumento per migliorare il loro processo di apprendimento e la loro capacità valutativa. Lo studio di Bell e colleghi (2013) ha dimostrato, infatti, come gli studenti abbiano considerato significativo e di supporto, il ricevere gli *'annotated exemplars'* (report con le annotazioni) e i relativi i descrittori di livello, oltre ai criteri di valutazione relativi ai lavori individuali e di gruppo, per lo svolgimento del processo di miglioramento del proprio lavoro. Nel commentare l'utilità dei diversi elementi valutativi forniti (descrittori di livello, *'annotated exemplars'*, criteri di valutazione), gli stessi studenti ne hanno riconosciuto l'efficacia facendone, però, un uso diverso: quasi la metà degli studenti (53) ha utilizzato la risorsa fornita come una ricetta da seguire per migliorare la propria performance valutativa, mentre la parte restante degli studenti (60) ha utilizzato la risorsa come una guida, un framework a supporto dello svolgimento del compito. Careless e Chan (2016) hanno utilizzato gli *exemplars* in una forma dialogica in quattro step: la prelettura individuale degli *exemplars*, da parte degli studenti, con la rilevazione dei punti di forza e di debolezza; l'interazione tra pari e l'applicazione dei criteri di valutazione (contenuto, logica e coerenza, letteratura, linguaggio e format); breve presentazione con discussione guidata dal docente; ulteriori discussioni in cui gli studenti consolidavano le loro riflessioni e aiutavano il docente a comprenderle meglio. I risultati ottenuti sono derivati dall'analisi dei dialoghi della classe, dimostrando come la voce degli studenti occupa una posizione privilegiata e come gli studenti apprezzino la possibilità di costruire e rivisitare le loro idee, ma anche quanto sia importante per un docente avere abilità pedagogiche nel condurre le discussioni, nel valorizzare i contributi, oltre che nell'ascoltare in modo attivo. Lo stesso approccio dialogico è stato utilizzato nello studio condotto da To & Careless (2015) tramite la discussione tra pari, l'interazione con il docente e le brevi presentazioni degli studenti sugli *exemplars*, dimostrando l'utilità riscontrata dagli studenti, la ricaduta del processo di analisi dei documenti sui lavori degli studenti, sulla capacità di rilevare della qualità, sull'autoregolazione del proprio lavoro.

L'efficacia dell'uso degli *exemplars* è stata anche identificata da studenti invitati ad attribuire valutazioni ad alcuni elaborati. Essi hanno trovato più utili gli *exemplars* stessi, anziché la guida messa a disposizione per l'attribuzione dei punteggi; inoltre, hanno riconosciuto che l'uso di *exemplars* ha contribuito a far comprendere loro maggiormente la struttura del compito e a migliorare il loro stesso elaborato (Hendry, Anderson, 2013). In processi di peer assessment, Kean (2012) dimostra un miglioramento nei risultati di apprendimento registrati dagli studenti (56%) rispetto a quelli dell'anno precedente (50.8%) che non avevano utilizzato il lavoro sugli *exemplars*. In attività di self e peer-assessment, Orsmond, Merry e Reiling (2002) coinvolgendo gli studenti nella valutazione di un compito di biologia, documentano una migliore performance e una migliore comprensione degli standard da raggiungere. Nella sperimentazione dell'uso di risorse valutative diverse quali rubriche, rubriche ed *exemplars* insieme, *exemplars* soltanto, come forme di feedback, Lipnevich (2014) verifica come gli studenti abbiano ritenuto maggiormente utile l'uso dei soli *exemplars* per il processo di revisione dei loro progetti di ricerca.



La funzione positiva degli *exemplars* nel processo di apprendimento della *literacy* valutativa è evidente, ma sono stati messi in rilievo anche i dubbi di alcuni docenti nell'uso degli *exemplars* per il rischio di plagio da parte degli studenti (Handley, Williams, 2011; Hendry, Bromberger, Armstrong, 2011; Smyth, Carless, 2015). Pur sottolineando la necessità di tenere sotto controllo quest'ultimo aspetto, non si può negare il ruolo degli *exemplars* come preziose risorse nel sostenere la valutazione per l'apprendimento (Wiliam, 2011) e lo sviluppo delle capacità di giudizio degli studenti (Sadler 1989; Boud, 2000). L'uso degli *exemplars*, infatti, offre agli studenti lo spazio per costruire il loro apprendimento, grazie alla forza della conoscenza tacita che convogliano e l'opportunità di sostituire gli approcci basati su forme di conoscenza esplicita fornita attraverso feedback formali (Scoles, Huxham, McArthur, 2013).

## 5. La proposta di un modello didattico: l'applicazione del framework di *peer review* in due corsi dell'Università di Padova

Alla luce del framework sopra presentato, sono state progettate attività didattiche in modo da mettere in atto processi d'insegnamento/apprendimento caratterizzati dall'utilizzo di *exemplars* e strategie di *peer review*, presso due corsi di area pedagogica del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova. Tale scelta si è realizzata in relazione a due scopi:

- il primo, di tipo didattico; nostra intenzione è stata quella di sperimentare l'attivazione di insegnamenti basati sul framework teorico discusso e la messa a punto di pratiche ad esso orientate;
- il secondo, relativo ai nostri obiettivi di ricerca; i corsi, oggetto della seguente trattazione, sono stati scelti come contesti per condurre una ricerca sull'uso della *peer review* in ambito universitario.

### 5.1 I due insegnamenti coinvolti

I due insegnamenti coinvolti nell'attività di sperimentazione sono stati quelli di "Ricerca Educativa e Valutazione" del Corso di Laurea Magistrale in "Culture, Formazione e Società Globale" e quello di "Valutazione delle Competenze e laboratorio di Bilancio delle Competenze" del Corso di Laurea Magistrale in "Management dei servizi educativi e formazione continua" (a.a. 2016/17). (cfr. tabella 1).



Insegnamento	Ricerca Educativa e Valutazione	Valutazione delle competenze e Laboratorio di Bilancio delle Competenze
<b>Obiettivo didattico principale</b>	Fornire competenze di ricerca empirica attraverso attività di workshop e attività sul campo, e competenze di valutazione con particolare attenzione ai processi valutativi in contesti universitari	Fornire agli studenti conoscenze e abilità teorico-metodologiche per discutere approcci e implementare strumenti di valutazione delle competenze, con particolare riferimento agli strumenti del portfolio e del bilancio delle competenze.
<b>Ore/CFU</b>	42 ore/6 CFU nell'arco di 2 mesi	63 ore/6 CFU nell'arco di 2 mesi e mezzo
<b>Numero di studenti</b>	n. 36	n. 19
<b>Risultati attesi</b>	Alla fine del corso ci si aspetta che gli studenti siano in grado di scrivere un report di ricerca relativa alla valutazione, riferito alla ricerca empirica condotta durante il corso	Alla fine del corso ci si aspetta che gli studenti siano in grado di conoscere e applicare approcci alla valutazione e validazione delle competenze; scegliere e applicare alcuni strumenti e prodotti del bilancio di competenze; riconoscere ed autovalutare le proprie competenze maturate in ambiti formali, informali e non formali; documentare e giustificare le proprie competenze.
<b>Modalità di svolgimento</b>	Blended: 30 ore in presenza + 12 a distanza	Blended: 51 ore in presenza (di cui 21 di laboratorio) + 12 a distanza

Tabella 1. Caratteristiche dei corsi coinvolti nella sperimentazione

Gli insegnamenti, entrambi afferenti al settore disciplinare della pedagogia sperimentale, pur sviluppando temi diversi e perseguendo, quindi, obiettivi differenti, hanno condiviso una medesima struttura di fondo per la realizzazione delle attività didattiche; tale struttura ha rispecchiato l'implementazione delle varie fasi previste per il processo di *peer review* (vedi tabella 2).

Fasi	Attività
I fase	Uso di <i>exemplars</i> e definizione di criteri di un "buon" prodotto
II fase	Produzione della prima parte di un compito
III fase	Revisione del compito dei pari in base ai criteri definiti e produzione di feedback
IV fase	Revisione del proprio compito prima di ricevere i feedback dei pari
Compilazione del questionario*	
V fase	Revisione del proprio lavoro dopo aver ricevuto i feedback da parte dei pari e risposta al feedback
Ripetizione del ciclo (continuazione del compito assegnato nella seconda fase)	
Compilazione del questionario*	

Tabella 2. Fasi del ciclo di *peer review* seguite nei due insegnamenti. Con l'asterisco sono indicate le attività avvenute a scopo di ricerca (e non a scopo didattico), per le quali agli studenti è stato chiesto il consenso alla raccolta e all'utilizzo anonimo dei dati.

Principale outcome dell'insegnamento di "Ricerca Educativa e Valutazione" era quello di condurre gli studenti ad acquisire la competenza di saper scrivere un "report di ricerca relativa alla valutazione", dimostrando in tal modo di possedere conoscenze e abilità relative sia alla ricerca educativa che alla valutazione. Nell'ambito del suddetto insegnamento, il ciclo di *peer review* si è realizzato in funzione della scrittura del report, che rappresentava, dunque, il compito che gli studenti erano chiamati a presentare individualmente come risultato di un percorso d'indagine sulla valutazione in contesto universitario, condotto durante il corso. La realizzazione dell'indagine è stata guidata dalla docente dell'insegnamento, che ha orientato gli studenti nel concreto svolgimento delle attività e sol-

licitato processi riflessivi sulle pratiche che si stavano attuando. Verso la fine del percorso d'indagine, è stato attivato il ciclo di *peer review* per la produzione del report comprendente le cinque fasi mostrate in tab. 2.

La *prima* fase si è svolta sottoponendo agli studenti sei report di ricerca (*exemplars*) di diversa qualità (da quello di qualità ottima al peggiore) prodotti dagli studenti frequentanti lo stesso corso negli anni accademici precedenti. Va precisato che uno dei report era stato manipolato dalla docente per renderlo di qualità tale da possedere tutte le caratteristiche che ci si aspetta in un buon report di ricerca. Attraverso una classificazione di tali documenti, dal migliore al peggiore, svolta individualmente dagli studenti, e un successivo momento di confronto e negoziazione a gruppi, gli studenti sono giunti a definire le domande da porsi, e quindi i criteri per l'elaborazione di un "buon" report di ricerca. Una sintesi dei diversi criteri elaborati dai sei gruppi è stata compiuta dalla docente per l'adozione, in una successiva fase valutativa, di un'unica serie di criteri da parte di tutti.

Nella *seconda* fase, gli studenti hanno prodotto individualmente una prima parte del report, costituita dal framework teorico e dalla definizione delle domande di ricerca (individuate fra quelle che erano state identificate in classe durante il lavoro di svolgimento della ricerca sul campo).

La *terza* fase è consistita nell'assegnazione, agli studenti, raggruppati in coppie<sup>1</sup>, di tre report, resi anonimi, prodotti dai pari. In questa fase, alle coppie si richiedeva di produrre suggerimenti di miglioramento per ciascun report avuto in revisione, facendo riferimento ai criteri e alle domande da porsi per l'elaborazione di un buon report, precedentemente individuati.

Nella *quarta* fase, a ciascuno studente è stato riconsegnato il proprio report, chiedendo di apportarvi eventuali modifiche, prima di ricevere i feedback dei compagni.

Successivamente, nella *quinta* e ultima fase di questo primo ciclo di *peer review*, gli studenti sono stati impegnati nel miglioramento della prima parte del proprio report, valutando se apportarvi modifiche in seguito ai suggerimenti ricevuti dai pari.

L'attività avrebbe potuto proseguire con un altro ciclo di *peer review* in relazione all'elaborazione della seconda parte del report, attività che non è avvenuta per mancanza di tempo.

Nel caso dell'insegnamento di "Valutazione delle Competenze e laboratorio di Bilancio delle Competenze", il percorso seguito è stato analogo, utilizzando il ciclo di *peer review* nell'attività online obbligatoria di costruzione di un portfolio delle competenze. Nell'ambito degli strumenti sperimentati dagli studenti per apprendere a individuare, riconoscere, esplicitare, documentare e (auto)valutare le competenze, il portfolio costituisce un esercizio promosso affinché gli studenti, testandolo su di sé, possano nel proprio futuro professionale poterlo proporre anche ai propri utenti. Seguendo lo schema proposto dall'*European portfolio for youth leaders and youth workers*, ciascuno studente ha descritto, analizzato, comprovato con evidenze e autovalutato cinque proprie competenze. L'intero percorso di realizzazione del portfolio è stato accompagnato dal processo di *peer review*, per sviluppare negli studenti una capacità di elaborare giudizio critico autonomo su un prodotto costruito da un'altra persona e/o da se stesso.

La *prima* fase ha previsto due momenti. In primo luogo, agli studenti è stato

1 La scelta di far lavorare gli studenti in coppia è stata svolta, in questo caso, per motivi di ricerca.



chiesto di scrivere una propria competenza, in modo libero, senza fornire alcuna struttura. In secondo luogo, analogamente all'altro insegnamento, è stato proposto l'utilizzo di *exemplars*, ovvero di sei porzioni di portfolio (ciascuno contenente la descrizione ed analisi di una competenza) estratti dai prodotti della precedente coorte. Gli studenti hanno ordinato tali esempi a seconda della qualità che attribuivano al prodotto. Tale *ranking* è stato svolto prima individualmente e ogni singolo studente ha dovuto scrivere il motivo per cui ogni prodotto fosse migliore del successivo e peggiore del precedente, poi in piccoli gruppi, quando gli studenti hanno dovuto trovare una classificazione unitaria per il gruppo.

I criteri elaborati da ciascun gruppo sono stati sintetizzati e raggruppati dalla docente in una tabella unica, suddivisa in tre macro-dimensioni di complessità crescente.

Nella *seconda* fase, gli studenti hanno prodotto individualmente una prima parte del portfolio consistente nella descrizione, analisi e autovalutazione di tre competenze (a loro scelta nell'ambito del framework dell'*European portfolio for youth leaders and youth workers*).

Nella *terza* fase, ciascuno studente ha ricevuto quattro competenze prodotte dai propri pari, anonimizzate dal docente, con il compito di svolgere la revisione utilizzando i criteri stabiliti e concordati, e, successivamente, scrivere un feedback agli autori delle competenze, indicando punti di forza, di debolezza e possibili aree di miglioramento. Una di queste competenze da revisionare è stata prodotta dal docente, per offrire a ciascuno studente, almeno un esempio di eccellenza del prodotto finale atteso.

Nella *quarta* fase, a ciascuno studente è stata offerta la possibilità, a seguito di tale esperienza di *review* (senza però aver ricevuto il feedback scritto dai compagni sul proprio prodotto), di migliorare la stesura delle proprie competenze relative alla prima parte del portfolio già elaborata.

Successivamente, nella *quinta* e ultima fase, gli studenti hanno ricevuto i feedback elaborati dai propri pari sulle proprie competenze, e sono stati impegnati in un ulteriore miglioramento (facoltativo) della prima parte del proprio portfolio e nell'elaborazione di una risposta scritta al feedback ricevuto.

Da ultimo, gli studenti hanno redatto altre due competenze (che hanno visto una stesura unica, senza il processo di *peer review*) e inviato il proprio portfolio definitivo.

## 6. Prime indicazioni dall'applicazione del modello e prospettive future

Nell'ambito delle attività sopra descritte è stata condotta una ricerca volta a valutare gli effetti della *peer review* sulle attività d'insegnamento e apprendimento. Per l'analisi di tali processi, all'interno di un disegno ispirato allo studio di caso multiplo (Stake, 2006), con il permesso degli studenti sono stati acquisiti i seguenti documenti di ricerca:

- gli artefatti da loro prodotti durante le attività dei due corsi, ossia i report di ricerca e i portfolio delle competenze. Ogni documento era caratterizzato dall'uso di colori diversi di scrittura, utili per distinguere: la stesura iniziale del lavoro (II fase in Tabella 2); le modifiche apportate nella prima revisione dello scritto (IV fase in tabella 2); le modifiche apportate nella seconda revisione (V fase);



- la valutazione sommativa dei suddetti artefatti svolta dalle docenti (per l'attribuzione del voto finale);
- i questionari a risposta aperta somministrati agli studenti nelle due fasi indicate in tabella 2, che miravano ad indagare le percezioni degli studenti rispetto ai processi messi in atto e le loro riflessioni sull'impatto che tali processi hanno sul loro apprendimento.

I primi risultati delle analisi svolte danno ragione dell'efficacia del modello proposto e permettono di considerare l'uso della *peer review* e del feedback messo in atto fra studenti come uno strumento didattico utile al miglioramento dei prodotti dell'apprendimento.

Una prima evidenza in tal senso viene, in effetti, da un'analisi quantitativa svolta sul numero di parole che compongono i report e i portfoli: il processo messo in atto ha prodotto integrazioni da parte degli studenti di più del 25% del prodotto iniziale nel primo caso (i report) e del 39% nel secondo caso (i portfoli). Inoltre, la valutazione sommativa svolta dalle docenti sui prodotti, ai fini dell'attribuzione di un voto, sembrerebbe rispecchiare un netto miglioramento qualitativo dei prodotti stessi rispetto allo stesso tipo di elaborati creati dagli studenti di una coorte dell'anno accademico precedente, senza l'applicazione del modello qui presentato. Le analisi qualitative sui report e sui portfoli raccolti, in corso di svolgimento, permetteranno di definire in modo più preciso queste prime intuizioni, individuando la tipologia di integrazioni e miglioramenti apportati dagli studenti dando e ricevendo feedback dai pari.

Le successive analisi delle risposte ai questionari a domande aperte rivolti agli studenti favoriranno l'apertura e l'approfondimento di nuove prospettive d'indagine. La prima questione che verrà esplorata riguarda il ruolo della *peer review* e del *feedback fra pari* in relazione agli apprendimenti. Tale indagine permetterà di rispondere ai seguenti interrogativi:

- l'attività di revisione dei lavori di un pari supporta il processo di apprendimento? Tale processo produce miglioramenti nei prodotti realizzati dagli studenti come risultato dell'apprendimento? Se sì, quali?
- l'attività di valutazione e *produzione* di feedback di un prodotto di un pari si differenzia in termini di effetti sull'apprendimento, dall'attività di *ricezione* del feedback del pari?

Una prima lettura delle risposte aperte ai questionari, che verrà dettagliata con un'analisi approfondita dei dati, permette di proporre alcune basilari risposte a questi interrogativi:

- il processo di *peer review* sembra incentivare la riflessione degli studenti sul proprio lavoro e li conduce a migliorarlo attraverso un'attività di comparazione tra il proprio e quello altrui;
- tale comparazione sembra avvenire sulla base dei criteri precedentemente definiti, ma sembrerebbe anche migliorarne la capacità di comprensione e di uso degli stessi da parte degli studenti;
- i processi di *dare* feedback e *ricevere* feedback sembrano essere riconosciuti dagli studenti come diversi, ma entrambi sembrano comportare *learning benefits*: l'azione di produzione di una review richiede loro un ruolo attivo e sviluppa capacità valutative di un prodotto e di pensiero critico, nonché capacità autovalutative rispetto al proprio, dando loro il controllo del proprio appren-



dimento. L'azione di ricezione della valutazione di un pari può aprire alla visione di prospettive multiple su un fenomeno, può aiutare a divenire consapevoli delle proprie lacune, ad accettarle e costruire strategie di miglioramento.

Inoltre, in relazione all'importanza delle percezioni degli studenti rispetto al compito valutativo, ampiamente documentata dalla letteratura (Aquario, Grion, 2017; Struyven et al., 2005), un'ulteriore domanda di ricerca potrebbe essere la seguente: quali sono le percezioni degli studenti rispetto alle attività di *peer review*? O ancora più specificamente: quali sono le percezioni degli studenti sui propri processi d'apprendimento messi in atto nelle differenti fasi del ciclo di *peer review*?

Ulteriori lavori di ricerca potrebbero, inoltre, essere progettati per mettere a confronto gli effetti di un feedback offerto dal docente – non sempre efficace, come richiamato dagli studi di Topping (1998) e Falchinov (2005) – rispetto a quelli prodotti dal processo qui sopra descritto: ci si potrebbe cioè chiedere se un feedback dato dal docente *una tantum* conduca agli stessi miglioramenti del prodotto d'apprendimento. Quesito che tuttavia trova una ragion d'essere solo in un contesto di ricerca rappresentato da una classe con piccoli numeri di studenti. La gestione del feedback risulta oggi una questione di grande interesse soprattutto in riferimento alle classi con grandi numeri di studenti, situazioni sempre più frequenti nelle università odierne. È anche in tal senso che l'indagine sul ruolo del feedback informale (Sambell, McDowell, Montgomery, 2013), o del feedback attivato fra studenti, risulta una questione di fondamentale importanza per il miglioramento della didattica universitaria.

Da ultimo, nella prospettiva del coinvolgimento degli studenti in processi di *peer review* e dell'uso proattivo del feedback (Lipnevich, Smith, 2009), un'ulteriore traiettoria di indagine potrebbe riguardare anche i processi collettivi di produzione e ricezione di feedback, in cui gli studenti possano lavorare in coppia o in piccoli gruppi, integrando e negoziando le proprie prospettive e i criteri di qualità, producendo quindi giudizi analitici e giudizi olistici (Sadler, 2009) collettivi.

Queste prospettive aprono importanti opportunità, per docenti e studenti, di spostarsi da modelli trasmissivi a modelli più partecipativi (Nicol et al., 2014) non solo nel processo didattico, ma anche in quello valutativo, che si configura come momento fondamentale per l'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari e trasversali.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario D., Grion V. (2017). Valutazione per l'apprendimento: autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova, In E. Felisatti, A. Serbati, (Eds), *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli, *In press*.
- Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bartram B., Bailey C. (2010). Assessment preferences: a comparison of UK/international students at an English university. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(2), 177-187.
- Bell A., Mladenovic R., Price M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769-788.
- Biggs J. (2003). Constructing learning by aligning teaching: Constructive alignment. In



- Teaching for quality learning at university* (2nd ed., pp. 11-33). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Birenbaum M., Feldman R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-68.
- 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.
- Bloxham S., Campbell L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: Exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291-300.
- 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*, 1-31.
- Boud D., Falchikov N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud D. and Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Bouzidi L., Jaillet A. (2009). Can online peer assessment be trusted? *Educational Technology & Society*, 12, 257-268.
- Brown S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Carless D., Chan K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941.
- Cho K., MacArthur C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73-84.
- Cho Y.H., Cho K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional science*, 39(5), 323-334.
- Coggi C. (2005). Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà. In C. Coggi, (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- European Union. (2013). *Supporting growth and jobs an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Falchikov N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge-Falmer.
- Fedeli M., Frison D., Grion V. (2017). Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education. In AA.VV. (a cura di) V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello, *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (vol. 1, pp. 89-114), Milano-Torino: Pearson.
- 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.
- Gibbs G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown and A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education* (pp. 41-53). Buckingham: Open University Press.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289- 317). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A. (edizione italiana a cura di). (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.



- Hattie J., Timperley H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Handley K., Williams L. (2011). From copying to learning: using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108.
- Handley K., Price M., Millar J. (2008). *Engaging students with assessment feedback, Final Report for FDTL5 Project 144/03*. Oxford: Brookes University.
- Hawe E., Dixon H. (2016). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2016.1236360
- Hendry G. D., Anderson J. (2013). Helping students understand the standards of work expected in an essay: Using exemplars in mathematics pre-service education classes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 754-768.
- Hendry G. D., Bromberger N., Armstrong S. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: The usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 1-11.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Belgium: European Union.
- Kaplan M., Silver N., LaVaque-Manty D., Meizlish D. (2013). *Using Reflection and Metacognition to Improve Student Learning. Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling: Stylus.
- Kean J. (2012). Show AND tell: using peer assessment and exemplars to help students understand quality in assessment. *Practitioner Research in Higher Education*, 6(2), 83-94.
- Kim M. (2009). The impact of an elaborated assessee's role in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 105-114.
- Lipnevich A. A., McCallen L. N., Miles K. P., Smith J. K. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42(4), 539-559.
- Lipnevich A. A., Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, 319-333.
- Nicol D. (2008). *Transforming assessment and feedback: Enhancing integration and empowerment in the first year*. Scotland, UK: Quality Assurance Agency.
- 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. *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*, (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 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., Thomson A., Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- O'Donovan B., Rust C., Price M. (2015). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938, 1-12.
- Orsmond P., Merry S., Reiling K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 309-323.
- Pastore S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, Numero speciale, 62-73.
- Pastore S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, V(2). Estratto da <http://metis.progedit.com/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progetto-idea.html>

- Pereira D., Flores M. A., Niklasson L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Price M., Carroll J., O'Donovan B., Rust C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36(4), 479-492.
- Ricchiardi P. (2005a). La qualità della didattica e gli "effetti" rilevabili negli studenti: modelli teorici. In C. Coggi (Ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 253-304). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricchiardi P. (2005b). Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati: un'indagine. In C. Coggi (Ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 305-356). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18 (2), 119-144.
- Sadler R. (2002). Ah!...So that's 'quality'. In P. Schwartz, G. Webb (Eds.), *Assessment: case studies, experience and practice from higher education*. London: Kogan Page.
- Sadler D. R. (2009). Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp. 45-63). Dordrecht: Springer.
- Sadler (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Scoles J., Huxham M., McArthur J. (2013). No longer exempt from good practice: using exemplars to close the feedback gap for exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 631-645.
- Scouller K. (1998). The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education* 35(4), 453-472.
- Sluijsmans D. M. A., Brand-Gruwel S., Van Merriënboer J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 443-454.
- Smyth P. D., Carless D. (2015). Exemplars research: Where are we now and where might we go? In *International Conference on Assessment for Learning in Higher Education*.
- Stake R. E. (2006). *Multiple case study analysis*, New York: The Guildford Press.
- Stobart G. (2010). Assessment fit-for-the-future, paper presented at IAEA Annual Conference 2010, "Assessment for the future generation", Bangkok, 22-27 August 2010.
- Strijbos J. W., Sluijsmans D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- Struyven K., Dochy F., Janssens S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Topping K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 49-276.
- To J., Carless D. (2016). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6), 746-764.
- William D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.



