

Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA

Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group

Emilia Restiglian • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova
Valentina Grion • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova

Following a research study highlighting the potentials of peer review in university contexts, a group of researchers and teachers has verified the impact of this practice in elementary and secondary school contexts. This article presents a case study that was carried out in an Italian language class in the fourth grade of an Italian primary school. Data analysis of the study indicated a few interesting points. First, the results of the study suggested that peer review could work in school contexts as effectively as it does in higher education. Second, the study highlighted some potential challenges that primary or secondary educators may face when integrating peer review in their classrooms. These challenges include time demanding of the peer review process and readiness of students. These emerged issues require an adjusted peer review model be used in school contexts. The researchers would like to call for more research to examine the impact of peer review in school contexts.

Keywords: peer feedback; peer review; assessment for learning; school assessment

A partire da ricerche che hanno evidenziato le potenzialità della peer review nei contesti universitari, un gruppo formato da ricercatori e insegnanti (GRiFoVA) ha sperimentato un percorso di valutazione tra pari (peer review), al fine di verificare se tale pratica possa essere utilizzata efficacemente nei contesti scolastici.

Il contributo presenta uno studio di caso in una delle classi coinvolte nella ricerca, una classe quarta primaria che ha lavorato nell'ambito della lingua italiana.

I primi risultati confermano che il modello di peer review può essere utilizzato nella scuola con opportuni aggiustamenti, soprattutto in merito alle tempistiche delle proposte e al training dei ragazzi alla peer review. Riguardo i benefici, è possibile parlare di prime evidenze positive che necessitano di un tempo lungo per stabilizzare e consolidare gli apprendimenti e i processi messi in atto con gli alunni.

Parole chiave: peer feedback; peer review; valutazione per l'apprendimento; valutazione scolastica

195

ricerche

L'articolo è stato scritto in collaborazione fra le due autrici. L'effettiva stesura dei paragrafi segue la seguente attribuzione: Emilia Restiglian ha scritto i paragrafi 3., 3.1, 3.2, 3.3. Valentina Grion ha scritto i paragrafi 1., 2., e 3.4. Le due autrici hanno elaborato insieme le conclusioni.

Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA

1. Introduzione

Già da decenni la ricerca educativa ha dimostrato l'importanza della funzione formativa della valutazione a supporto dell'apprendimento, basti pensare che Corsini (2018) ne imputa un riconoscimento *Ante litteram* – molto prima della definizione di “valutazione formativa” imputata a Scriven nel 1967 – ad opera dell'italianissimo Visalberghi nel lontano 1955.

Più recentemente, la ricerca ha posto maggiore attenzione sulla rilevanza del coinvolgimento degli allievi nei processi di valutazione scolastica, ridefinendo così la valutazione formativa come “valutazione per l'apprendimento” (Assessment Reform Group, 1999).

Nonostante questa lunga tradizione di studi, le pratiche di valutazione nei contesti scolastici permangono generalmente molto centrate sull'unica funzione sommativa. A riprova di ciò, un recente ampio studio condotto in scuole secondarie olandesi (Kippers, Wolterinck, Schildkamp, Poortman, & Visscher, 2018) mette in luce come solo una percentuale fra il 10 e il 25 per cento degli insegnanti attivi pratiche di autovalutazione e valutazione fra pari coi propri allievi.

Parallelamente a tale situazione, in ambito di ricerca, le indagini empiriche sulle pratiche di valutazione formativa condotte nella scuola con il coinvolgimento dei ragazzi in processi fra pari sono molto meno numerose di quelle realizzate in ambito universitario (Hung, 2018). Peraltro, non sembrano esservi ricerche empiriche specificamente focalizzate sulla valutazione fra pari nella scuola, a livello nazionale.

È in questo contesto che ha preso vita un lavoro di ricerca, che ha visto il coinvolgimento di alcune scuole italiane, con l'obiettivo di esplorare le potenzialità della valutazione fra pari nella scuola e, in particolare, sperimentare un modello di peer review che si era precedentemente rivelato molto efficace con studenti universitari (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017; Grion, & Tino, 2018; Li, & Grion, in press).



2. Rassegna della letteratura

Fra le diverse definizioni e pratiche riguardanti la valutazione formativa (cfr. Brookhart, 2007), una prospettiva che ha valorizzato particolarmente il ruolo attivo dell'allievo nei processi valutativi è quello *dell'Assessment for Learning* (Black & Williams, 1998).

All'interno di quest'ultima prospettiva, Sadler (1989) ha aperto la strada alla ricerca intorno ad uno dei concetti centrali a spiegazione del valore formativo della valutazione: quello di feedback. L'autore riferisce che la valutazione formativa riguarda l'azione attraverso la quale viene colmato il gap esistente fra l'apprendimento attualmente acquisito dall'alunno e quello atteso. In tal senso, la valutazione formativa è il processo durante il quale, accertando che l'alunno non abbia raggiunto il livello di prestazione prospettata, si mettono a sua disposizione le risorse per raggiungere l'apprendimento prestabilito. Tali risorse rappresentano il feedback che, nei contesti più tradizionali, l'insegnante offre all'alunno o, in prospettiva più recente, i pari possono scambiarsi l'un l'altro.

La ricerca riguardante la valutazione e il feedback fra pari in ambito universitario ha già sviluppato una serie di riflessioni che mettono in luce le prospettive positive che queste pratiche possono offrire alla didattica universitaria (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017). Come chiariscono alcuni autori (Boud & Molloy, 2013; Nicol, 2010), nei processi di valutazione fra pari, gli studenti assumono un ruolo attivo in cui, dovendo analizzare il lavoro prodotto da uno o più colleghi, inevitabilmente riflettono sul proprio lavoro, rinforzando le proprie conoscenze disciplinari, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito e maturando una visione più ampia del lavoro stesso. Inoltre, l'opportunità di sperimentarsi nel ruolo di valutatori conduce gli alunni a sviluppare una delle competenze trasversali più importanti per la loro futura vita personale e professionale: la capacità di sviluppare giudizi valutativi, ossia di creare, utilizzare e applicare criteri valutativi per discriminare oggetti o prendere decisioni su situazioni esterne o su stessi (Boud, Ajjawi, Dawson, & Tai, 2018; Boud & Soler, 2016).

La ricerca sulla valutazione fra pari nei contesti scolastici risulta essere meno sviluppata che quella condotta in contesto universitario (Lu & Law, 2012). Le ricerche reperite in letteratura danno comunque conto generalmente di risultati positivi e, a volte, molto positivi, dell'implementazione di pratiche di valutazione fra pari nelle scuole.

A partire dal contesto italiano si può osservare che l'unica ricerca di qualche interesse reperita è quella svolta da Giovannini e Boni (2010) sulla valutazione formativa nella scuola primaria. Nel percorso didattico indagato erano previsti alcuni momenti di valutazione fra pari. Tutte



le attività di valutazione formativa con il coinvolgimento degli alunni sembrano avere condotto a risultati positivi sia sull'apprendimento degli alunni, che sulle loro consapevolezza rispetto ai processi d'apprendimento e di valutazione messi in atto; inoltre sono stati ottenuti effetti positivi sulla propria visione riguardo alla valutazione da parte delle insegnanti: un allargamento delle loro prospettive relative alla valutazione formativa e maggiori consapevolezza degli effetti delle loro scelte valutative sull'apprendimento dei loro alunni.

In ambito internazionale, gli studi meno recenti si focalizzano maggiormente sulla comparazione fra feedback dato dai docenti e feedback dei pari. Come permettono di rilevare Gielen, Tops, Dochy, Onghena e Smeets (2010), le ricerche condotte in questa direzione fin dagli anni '80 del secolo scorso dimostrano generalmente come l'attivazione di pratiche di feedback fra pari abbia effetti positivi sull'apprendimento e possa essere considerato una valida alternativa al feedback dato dal docente (Tseng & Tsai, 2007). Quest'ultima affermazione va tuttavia considerata con particolare attenzione riguardo alla scuola primaria, dove una recente ricerca di Hung (2018) che mette a confronto le valutazioni dei pari e quelle dell'insegnante in tre diversi gruppi di alunni di quarta, quinta e sesta (fascia d'età: 10-12 anni) di una scuola primaria di Taiwan, rileva che le valutazioni (in termini di punteggi dati attraverso l'uso di una rubrica di valutazione co-costruita) date dai ragazzini di quarta differiscono in modo significativo da quelle date dall'insegnante, a differenza di quanto avviene per il gruppo di quinta e quello di sesta.

Centrando l'attenzione sugli studi più recenti, la ricerca quasi-sperimentale condotta da Gielen et al. (2010) con 85 studenti di scuola secondaria, risulta in linea con i risultati precedenti, poiché dimostra che i risultati ottenuti dai due gruppi, sperimentale e di controllo – impegnati nella produzione di un testo, il primo col supporto di feedback ricevuti dai pari e il secondo con feedback ricevuti dal docente – si equivalgono.

Gli effetti positivi dei feedback ricevuti dai pari in confronto a quelli degli esperti sono meno evidenti nella ricerca di Hovardas, Tsivitanidou e Zacharias (2014), svolta in una scuola secondaria di Cipro. Gli autori rilevano comunque la complessità nel realizzare contesti in cui i feedback fra pari siano efficaci, evidenziando in particolare la necessità di formare i ragazzi a valutare i pari e fornire commenti significativi.

Quest'ultimo lavoro (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharias, 2014) mette in rilievo una delle tematiche emergenti nella ricerca sul feedback, ossia quella della necessità che nei contesti di peer review si preveda un training iniziale dei partecipanti, pratica individuata, a volte,



come più efficace dell'anonimato (Li, 2017). Nello studio, gli autori confermano i risultati di una loro precedente ricerca in cui rilevavano che nonostante gli studenti di scuola secondaria avessero dimostrato abilità di creare/usare/applicare criteri valutativi e dare feedback anche senza alcun precedente training, i feedback dati e ricevuti avevano condotto a risultati di basso livello (feedback poco appropriati, uso inappropriato dei feedback, scarsi miglioramenti ai prodotti). L'assenza di training, dunque, ha condotto i ragazzi a realizzare le performance di peer feedback come procedure da seguire per svolgere il compito assegnato, senza però essere in grado di operare ad un livello tale da sviluppare apprendimenti significativi (Tsivitanidou, Zacharia, & Hovardas, 2011).

Una ricerca condotta in una scuola primaria francese (Crinon, 2012) dà risalto ad un'ulteriore tematica riguardante la peer review: il differente impatto del dare e del ricevere feedback: gli effetti positivi del peer feedback sembrano evidenziarsi soprattutto negli alunni che offrono feedback più che in quelli che lo ricevono, così come dimostrato anche da alcune ricerche in ambito universitario (Cho & Cho, 2011; Grion & Tino, 2018). Avendo lavorato con due gruppi di alunni di classi quarta e quinta primaria, il primo dei quali dava feedback all'altro, via mail, su una serie di novelle che stavano scrivendo, l'autore rileva che i ragazzi che offrivano feedback producevano testi di qualità più elevata di quelli che lo ricevevano. La necessità di articolare commenti sui testi degli altri, conduce gli alunni ad una presa di coscienza delle molteplici prospettive di scrittura, ad un "distacco metacognitivo" che supporta una visione più complessa del testo e del compito. Al contrario, gli allievi riceventi i feedback tendono ad accogliere i criteri senza elaborarli e ad accettare o rigettare i commenti ricevuti in modo generalmente acritico. L'autore comunque sottolinea che la revisione fra pari non basta a superare le differenze nelle diverse abilità degli alunni e che la *literacy* nella lingua implica comunque un supporto attento dell'insegnante, soprattutto nei casi di alunni meno capaci. In ogni caso, i processi coinvolgenti chi è nella posizione di dover offrire feedback migliorativi in seguito alla valutazione di testi scritti dei pari, come l'alternarsi di lettura e scrittura, l'esplicitazione e riformulazione di criteri valutativi e delle conoscenze, contribuiscono significativamente a realizzare gli effetti positivi osservati.

Un'altra ricerca sperimentale realizzata in una scuola primaria olandese (Leenknecht & Prins, 2018) conferma l'effetto positivo delle attività di valutazione fra pari in 95 alunni impegnati in attività di elaborazione di una brochure su temi ambientali. La ricerca verifica che coinvolgendo direttamente gli alunni nella discussione di gruppo,



costruzione e applicazione, su un exemplar, dei criteri di valutazione dei prodotti da predisporre, si attiva la loro capacità di saper valutare gli elaborati dei compagni in modo significativamente migliore rispetto a coloro che non hanno partecipato al lavoro sui criteri (gruppo di controllo), dimostrando così di avere sviluppato conoscenze di tipo valutativo. Questa ricerca conferma i risultati di precedenti studi (Higgins, Harris, & Kuehn, 1994) provando anche la capacità degli alunni di scuola primaria di sviluppare conoscenze e affrontare pratiche di tipo valutativo.

Altre ricerche identificano le percezioni, generalmente positive, degli alunni impegnati nelle attività di valutazione fra pari.

Hsia, Huang e Hwang (2016) rilevano che 180 studenti di scuola secondaria, suddivisi in gruppo sperimentale e di controllo, affermano di preferire attività web-based di peer review, condotte su un compito di discipline artistiche, piuttosto che quelle realizzate attraverso uno strumento di streaming video di supporto alla valutazione. Percezioni positive dell'attività di valutazione fra pari sono segnalate anche dal 93% dei 130 allievi di quarta, quinta e sesta di una scuola primaria di Taiwan (Hung, 2018). Questi stessi alunni ritengono che le attività di valutazione fra pari in attività di L2 abbia favorito un miglioramento dei loro apprendimenti disciplinari, li abbia aiutati a capire meglio le richieste dell'insegnante e ad affinare le loro capacità di svolgere il compito assegnato (una presentazione in lingua inglese). Similmente, nella recente indagine quasi-sperimentale di Rotsaert, Panadero, Schellens e Raes (2018) si rileva che le attività di peer assessment favoriscono l'incremento della percezione di migliorare le proprie performance valutative da parte di 36 studenti di scuola secondaria.

In una ricerca quasi-sperimentale condotta con quattro classi di scuola secondaria in Belgio, Vanderhoveva, Raes, Schellens e Montrioux (2012) mettono in rilievo l'importante ruolo dell'anonimato nella valutazione fra pari. I risultati dimostrano che il gruppo sperimentale, in cui la valutazione su una presentazione elaborata dai compagni avviene in forma anonima attraverso un sistema supportato da computer a disposizione della classe in presenza, affronta tale valutazione con atteggiamento più sereno, con meno paura di sbagliare e sentendo meno l'influenza dei compagni valutati sulle proprie decisioni (ad esempio nell'assegnare voti negativi).



3. La ricerca

Sulla base delle ricerche appena citate è stato deciso di provare ad estendere la riflessione riguardante la valutazione come sperimentata nella formazione universitaria al contesto scolastico. Per questo scopo è stato costituito un gruppo di ricerca composto sia da docenti e ricercatori del dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell'Università degli Studi di Padova, che da insegnanti delle scuole primaria e secondaria di primo e secondo grado della Regione Veneto. Il gruppo di ricerca è stato denominato GRiFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento).

Il gruppo di ricerca ha inteso sperimentare percorsi di valutazione formativa con un approccio di revisione tra pari (*peer review*), realizzato attraverso il feedback tra pari (*peer feedback*). La sperimentazione ha consentito di mettere alla prova un modello (come presentato in Tab. 1), già sperimentato e rivelatosi efficace con gli studenti universitari (Grion et al., 2017), allo scopo di evidenziarne punti di forza ed eventuali elementi critici, rendendolo così sostenibile nei contesti della scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado.



| Fasi | Attività |
|---|--|
| Fase I | Uso di <i>exemplar</i> e definizione e condivisione in classe dei criteri di un “buon” prodotto |
| Fase II | Elaborazione individuale di un prodotto |
| Fase III | Raggruppamento degli studenti (in coppie o piccoli gruppi) e valutazione (anonima) di alcuni lavori dei propri pari e produzione di feedback rivolti ai pari |
| Questionario n. 1 inteso a rilevare i processi messi in atto nella fase di produzione di feedback ai pari | |
| Fase IV | Revisione del proprio prodotto dopo aver elaborato i feedback sul lavoro dei pari ma prima di riceverli dai pari |
| Questionario n. 2 inteso a rilevare i processi messi in atto dopo la fase di revisione del proprio testo, ma prima di ricevere i suggerimenti dei compagni | |
| Fase V | Revisione del proprio lavoro dopo avere ricevuto i feedback elaborati dai pari |
| Questionario n. 3 inteso a rilevare i processi messi in atto dopo la ricezione del feedback dai compagni, e a mettere a confronto il processo di dare feedback e quello di riceverlo | |

Tab. 1: Il modello di peer review sperimentato nei contesti universitari e applicato nella scuola

La ricerca nel suo complesso si è configurata come uno studio esplorativo multicaso (Yin, 1994). La specifica attività in classe ha avuto luogo nel periodo compreso tra febbraio e maggio 2018 secondo una tempistica concordata con gli insegnanti sulla base del lavoro annuale nelle classi.

Il modello di revisione tra pari è stato implementato in 12 classi della Regione Veneto (6 classi di scuola primaria, 3 di scuola secondaria di primo grado e 3 di secondaria di secondo grado). I percorsi didattici hanno incluso discipline come lingua italiana, matematica, storia e attività trasversali come il prendere appunti. Sono stati coinvolti 200 studenti e 11 insegnanti.

Nel presente articolo viene presentato uno studio di caso singolo come primo esempio di analisi del materiale raccolto, che è attualmente oggetto di approfondimento da parte di ricercatori e collaboratori di ricerca.



3.1 *Domande di ricerca*

Per verificare se il modello di peer review, così come sperimentato nella formazione terziaria, possa essere utilizzato efficacemente nei contesti scolastici, abbiamo indagato le seguenti domande di ricerca:

- Q1. Quali sono i processi che gli alunni ritengono di mettere in atto nelle diverse fasi della peer review ossia: a) produzione di feedback per i compagni; b) modifica del proprio lavoro prima di ricevere il feedback dai compagni; c) ricezione di feedback dai compagni e modifica ulteriore del proprio lavoro?
- Q2. Il modello di peer review produce benefici per l'apprendimento, inteso specificamente come miglioramento del prodotto di scrittura, nella scuola?
- Q3. Quali sono i punti di forza e gli eventuali punti di debolezza del modello di peer review applicato nella scuola, dal punto di vista degli insegnanti?

3.2 *Il Metodo*

Lo studio di caso è una modalità di ricerca che permette di comprendere un fenomeno nella sua complessità e specificità (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Esso ha consentito di leggere il percorso svolto in una classe quarta primaria da un punto di vista quantitativo e qualita-

tivo, prendendo in considerazione sia la produzione degli alunni (lettere e questionari) che il punto di vista dell'insegnante.

Partecipanti

La ricerca è stata condotta in una quarta classe primaria formata da 20 alunni di diverse nazionalità (11 maschi e 9 femmine) tra cui 12 bambini nati in Italia, ma di famiglia straniera (Marocco, Bosnia, Serbia, Romania, Albania, Macedonia), 3 bambini nati all'estero e inseriti durante la classe terza (Ghana, Albania, Ucraina), 2 alunni con certificazione Legge 104, un bambino segnalato come DSA, e uno come ADHD. La classe si presenta con livelli molto diversi di competenza linguistica, in particolare nelle abilità di scrittura che, proprio per questo, è stata scelta come oggetto dell'attività da svolgere per sperimentare la peer review.

Strumenti e procedure

Il percorso si è svolto tra i mesi di marzo e maggio 2018. Agli alunni è stato chiesto di scrivere un messaggio di posta elettronica (email) come risposta ad un messaggio ricevuto da un'insegnante (diversa da quelle di classe) che molti di loro conoscevano e che chiedeva la loro collaborazione per la redazione di un testo su "cosa pensano i bambini della scuola e cosa amano fare a scuola". Dopo il lavoro con gli *exemplar* (ossia esempi di testi di diversa qualità, dello stesso tipo di quello che dovrà essere prodotto), seguendo le indicazioni chiaramente esplicitate da Grion, Serbati, Tino e Nicol (2017), il gruppo classe si è confrontato sulla consegna per chiarirne e condividerne l'obiettivo e le modalità di svolgimento del lavoro.

In funzione della realizzazione del compito co-progettato da insegnante e ricercatori, per i bambini si trattava di riprendere comunque conoscenze e pratiche già esercitate nella scrittura di una lettera in formato cartaceo, nella prospettiva però, alla fine del percorso, di poter scrivere al computer il prodotto finale.

L'attività successiva si è svolta secondo le seguenti fasi e modalità:

1. Gli alunni hanno scritto individualmente il messaggio di risposta su carta, poi un membro del gruppo di ricerca ha ricopiato tutte le risposte al computer e le ha archiviate.



2. l'insegnante ha organizzato gli alunni in coppie per dare feedback sul lavoro svolto dai compagni, in quanto le difficoltà cognitive di alcuni alunni non avrebbero reso possibile un lavoro di revisione svolto individualmente. Le coppie sono state formate in modo non casuale sulla base dei seguenti criteri: correttezza nella lettura, capacità di comprensione del testo scritto, capacità di scrittura, relazioni tra i bambini. È sembrato importante, infatti, tenere conto sia dei diversi livelli di competenza linguistica e di scrittura che dei legami sociali già esistenti.
3. Ogni coppia ha dato feedback su due lettere dei compagni, lavorando manualmente sul testo stampato. In questo modo è stato possibile garantire l'anonimato dei prodotti, come suggerito da alcune ricerche (Vanderhovea et al., 2012) e consigliato anche nel modello seguito (Grion et al., 2017).
4. Dopo avere dato i feedback ai compagni, i bambini hanno rivisto individualmente e lavorato sul proprio testo, dapprima senza avere ancora preso visione dei suggerimenti ricevuti dai pari, poi in conseguenza della lettura dei consigli di miglioramento dei pari.



Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sul percorso sono stati: a) tre diversi questionari compilati dagli alunni sul processo di peer review somministrati in tre diversi momenti del processo messo in atto (come rilevabile dalla Tab. 1); b) i prodotti degli alunni, ossia i messaggi e-mail in versione iniziale e finale; c) l'intervista ex-post all'insegnante.

Raccolta e analisi dei dati

I questionari e l'intervista hanno avuto lo scopo di restituire la percezione del processo di peer review da parte degli alunni e dell'insegnante (domande di ricerca Q1 e Q3). L'analisi dei prodotti, quello di verificare le effettive modifiche pre-post nello scritto dei ragazzi (Q2).

Ai bambini della classe sono stati somministrati tre questionari: un primo dopo aver dato feedback ai compagni sul loro lavoro (Q1.1); un secondo dopo la prima revisione del proprio lavoro ma prima di ricevere i suggerimenti di miglioramento dati dai compagni (Q1.2); un terzo dopo avere svolto una seconda fase di modifica del proprio lavoro in seguito ai commenti dei pari (Q1.3). I questionari sono stati costruiti e concordati con il gruppo di ricerca, ma adattati, nel linguaggio, all'età e alla situazione scolastica dei bambini cui sono stati somministrati. Essi sono stati compilati individualmente da ciascun bambino.

Il primo questionario Q1.1 ha inteso cogliere i processi messi in

atto dagli alunni durante la fase di produzione di feedback rivolti ai pari, ossia raccogliere dati utili per rispondere in particolare alla prima domanda di ricerca. In tale direzione ha indagato le percezioni dei bambini e l'esplicitazione dei loro pensieri durante la fase di produzione di feedback ai compagni, ponendo le seguenti questioni:

- Cosa hai pensato mentre davi suggerimenti al lavoro svolto dai compagni?
- Cosa hai imparato di nuovo dando suggerimenti ai compagni?
- Quali azioni hai fatto per dare suggerimenti ai compagni?

Il secondo questionario Q1.2 ha inteso cogliere le percezioni dei bambini dopo la fase di revisione del proprio testo, ma prima di ricevere i suggerimenti dei compagni e ha approfondito invece le seguenti questioni:

- Cosa hai pensato mentre miglioravi il tuo lavoro?
- Cosa hai cambiato nel tuo lavoro per migliorarlo?
- Descrivi le azioni che hai svolto per migliorare il tuo lavoro.

Il terzo questionario Q1.3 si è focalizzato sul momento della ricezione del feedback dai compagni, oltre che mettere a confronto il processo di dare feedback e quello di riceverlo. In tal senso si sono poste agli alunni le seguenti domande:

- Ricevere suggerimenti dai compagni ti ha aiutato a migliorare la tua lettera?
- Quali cambiamenti hai fatto nella tua lettera dopo avere ricevuto suggerimenti dai compagni?
- Descrivi cosa hai fatto per migliorare il tuo lavoro dopo avere ricevuto suggerimenti dai compagni.
- Ti sono serviti di più i suggerimenti dei tuoi compagni o l'esserti allenato a correggere la lettera degli altri? Perché?

I prodotti (email) sono serviti per far emergere se ci sono stati miglioramenti nel processo di scrittura della lettera e quali tipi di miglioramenti sono stati apportati. Sui prodotti, è stata svolta un'analisi testuale "carta e matita", codificando i testi e utilizzando questi codici per evidenziare le tipologie di modifiche apportate dagli alunni dalla stesura iniziale a quella finale. Sono stati presi in considerazione i prodotti di tutti gli alunni per un totale di 40 lettere. L'analisi è stata svolta da tre giudici indipendenti che hanno utilizzato uno strumento d'ana-



lisi (rubrica) individuato sulla base della rubrica messa a punto da Kayacan e Razi (2017) in un lavoro sul *peer feedback* nei compiti di scrittura in lingua L2 in ambiente digitale tra studenti di scuola. Nella sua versione originale, essa è articolata in 5 sezioni: organizzazione, contenuto, grammatica, vocabolario e struttura, che sono stati ritenuti adeguati per la valutazione di una mail. Ogni sezione si articola nei livelli: eccellente, soddisfacente, discreto e “in via di sviluppo” (*excellent, satisfactory, fair e developing*). Per rendere però maggiormente fruibile l’analisi dei prodotti al contesto italiano, i livelli sono stati ridefiniti con i termini “avanzato”, “intermedio”, “base” e “iniziale”, facendo riferimento al documento di certificazione delle competenze utilizzato al termine della primaria e della secondaria di primo grado (Allegato 1 e 2, DM 742/2017).

È stata inoltre svolta un’analisi ulteriore dei prodotti operando un conteggio del numero delle parole utilizzate nella scrittura delle lettere, mettendo a punto quindi un confronto tra la prima e la seconda stesura.

L’intervista all’insegnante, proposta per raccogliere dati sull’efficacia e sulle criticità del modello applicato alla scuola primaria, è stata codificata attraverso il software Atlas.Ti seguendo un processo di codificazione ricorsivo e grounded (Glaser & Strauss, 1967).



3.3 Risultati

Sono stati analizzati i seguenti materiali:

- 57 questionari (17 questionari Q1.1; 20 Q1.2 e 20 Q1.3) compilati dagli alunni sul processo di peer review (3 bambini erano assenti al momento della somministrazione del primo questionario);
- un’ intervista all’insegnante;
- 40 prodotti degli alunni.

1. Quali sono i processi che gli alunni ritengono di mettere in atto nelle diverse fasi della peer review?

Va detto che, in generale, gli alunni sono riusciti ad identificare una serie di processi messi in atto e a riflettere sul valore della peer review. Risultato, questo, che si ritiene significativo in relazione all’acquisizione di maggiori consapevolezze nel processo di produzione di testo scritto.

Durante la *prima fase* di revisione, i pensieri dei bambini sono stati rivolti principalmente alla difficoltà del compito assegnato (‘Ho pen-

sato che forse dovevo prendere un respiro’) e allo sforzo necessario per portarlo a termine (‘Ho pensato solo a lavorare’). Come evidenziato nell’intervista dell’insegnante, pur essendo la classe abituata ad affrontare compiti di scrittura, in questo caso l’insegnante stessa li ha lasciati più autonomi del solito nello svolgimento del lavoro e questo li ha in parte messi in difficoltà.

Alla domanda ‘Cosa hai imparato di nuovo dando suggerimenti ai compagni?’, la quasi totalità ha risposto: ‘*ho imparato che bisogna rileggere tante volte quello che si è scritto*’, dimostrando così di intuire in qualche modo un valore aggiunto nell’attività appena svolta, ma senza identificare esattamente il fatto che il confronto con le produzioni dei compagni li abbia potuti supportare nella riflessione sul proprio e nell’elaborazione autonoma di modifiche e miglioramenti.

Inoltre, dalle risposte che danno alcuni bambini con un livello di scrittura autonomo e nel complesso già avviato (su 20), si evince che questi non ritengono di avere trovato molti stimoli nel dare e ricevere feedback dai compagni.

Dal primo questionario è emerso che per tutti i bambini è stato difficile assumere un atteggiamento metacognitivo riflettendo su quanto messo in atto durante il percorso. Tuttavia essi sono riusciti a identificare alcuni processi e azioni attivati nella fase di elaborazione dei feedback per i compagni:

- sette bambini si sono soffermati sugli aspetti formali (*fare dei segni, creare una legenda, usare i colori*);
- due bambini hanno sottolineato la dimensione della collaborazione coi pari (discutere, confrontarsi, decidere);
- sei bambini hanno affermato di aver imparato parole nuove;
- undici bambini hanno evidenziato azioni quali “rileggere, correggere, suggerire, scrivere”;
- due bambini hanno riportato termini quali “pensare, scrivere in mente, rivedere o spiegare”.

Nella *seconda fase* della peer review, quella dedicata al miglioramento del proprio scritto prima di ricevere i commenti dei compagni, i bambini rilevano di essersi posti in atteggiamento “critico” nei confronti del proprio lavoro: *stavo pensando agli errori, ad impegnarmi e a pensare e ripensare*. Si sono, inoltre, espressi dimostrando di aver capito che la peer review induce ad assumere atteggiamenti di autocorrezione e autoregolazione: ‘*che ho fatto troppi errori quindi devo migliorare*’, ‘*pensare di fare tutto bene e di farlo con voglia*’.



Altri alunni hanno esplicitato considerazioni riguardanti:

- le necessarie modalità per svolgere il compito: *‘ho pensato che dovevo avere un po’ di silenzio’, ‘ho letto a voce bassa il testo’, ‘ho letto ad alta voce molte volte il testo’*. Una bambina dettaglia *‘ho preso il foglio e ho controllato gli errori poi mi sono messa a girare camminando in tondo e mi sono accorta di altri errori nascosti’*.
- gli aspetti che stanno dietro al processo di scrittura messo in atto: *‘mentre miglioravo il mio lavoro ho pensato a perché ho fatto quegli errori’, ‘ho pensato all’errore’*.
- il risultato collettivo delle attività messe in atto: *‘mentre miglioravo il mio lavoro pensavo che la mia classe sarà la più brava di tutte’*.



Gli elementi che gli alunni dicono di avere modificato per migliorare il proprio lavoro possono essere riassunti in questo modo: arricchimento del lessico (togliere parole e/o aggiungere parole, es. aggettivi), correzione grammaticale e sintattica (modificare verbi, aggiungere punteggiatura, correzione doppie e accenti). Per svolgere le modifiche, i bambini hanno svolto una serie di azioni: prima di tutto leggere più volte (11 bambini) e/o correggere (10 bambini) o anche leggere al contrario (tre bambini) e aggiungere parole (tre bambini). Ci sono però anche aspetti che vanno un po’ più in profondità: *‘ho pensato all’errore’*, oltre alla scelta di uscire dall’aula in corridoio per camminare (quattro bambini).

Nella *terza fase*, i bambini hanno identificato il valore dei suggerimenti dei compagni per migliorare il proprio lavoro: otto bambini su 20 ritengono che i suggerimenti dei compagni li abbiano aiutati a migliorare il messaggio di posta elettronica. Per altri otto i suggerimenti sono stati abbastanza utili, mentre per i restanti quattro non sono serviti. Di questi ultimi, un bambino ha scritto che aveva individuato già dapprima, in modo autonomo, gli errori, mentre un altro che i consigli si erano rivelati sbagliati.

Per 12 bambini si tratta di revisioni per lo più ortografiche e grammaticali (articoli, congiunzioni, punteggiatura, ripetizioni, doppie, accenti, apostrofi, lettere maiuscole), altri dichiarano di aver fatto revisioni senza specificare di che tipo (quattro bambini), due bambini hanno scritto di non aver fatto cambiamenti mentre un bambino non ha risposto alla domanda. Una bambina ha dichiarato invece di non aver avuto suggerimenti e di aver rivisto il lavoro autonomamente.

Per descrivere i cambiamenti apportati al proprio lavoro, i bambini

hanno utilizzato alcuni termini già utilizzati in precedenza (secondo questionario). Hanno quindi letto la lettera (sei bambini) e/o riletto la lettera (cinque bambini), anche leggendola al contrario, e/o corretto quanto scritto (sette bambini) controllando le doppie, la punteggiatura i verbi, la concordanza tra nome e articolo o aggiungendo qualcosa (due bambini) o ancora dichiarando di aver migliorato il testo (*‘per migliorare il lavoro ho riletto e corretto’; ‘per migliorare il mio lavoro ho usato molto bene la testa’*). Solo due bambini dichiarano di non aver fatto niente per migliorare il proprio lavoro. Entrambi sono alunni con un rendimento scolastico dato da un impegno piuttosto discontinuo. Uno di questi, in particolare, dopo aver compreso di non aver fatto errori grammaticali nel testo, ha fieramente continuato a ripetere a voce alta di non aver ricevuto aiuto dai compagni.

La maggior parte dei bambini (n. 12) ha riconosciuto che la produzione di feedback per i compagni (prima fase della peer review) è stata più efficace per migliorare il proprio lavoro, che la ricezione di feedback: *‘Mi è servito di più correggere il lavoro dei compagni perché così capivo gli errori che mi facevano ragionare’; ‘Quando ho corretto la lettera degli altri ho imparato tante parole nuove e come si scrivono’; ‘Se un compagno/la legge la mia lettera sta più attento invece se sono io che la correggo so già le parole quindi non mi accorgo degli errori’; ‘ti aiuta a riflettere’*. Sono solo quattro i bambini che dichiarano che i suggerimenti dei compagni sono serviti più “dell’allenamento” a correggere la lettera degli altri: *‘Mi sono serviti di più i suggerimenti dei miei compagni perché così ho scoperto errori che non sapevo prima’ o ‘così imparo a scrivere giuste le parole’*. Una sola bambina ha dichiarato di aver imparato attraverso le due modalità. Due bambini dicono di non avere ricevuto suggerimenti, mentre un altro ha scritto di non essere stato presente durante il lavoro precedente.

Dalle risposte si deduce che i bambini erano molto focalizzati sulla propria inadeguatezza (l’attenzione all’errore) più che sulla possibilità di riflettere sul proprio modo di scrivere e sul proprio prodotto.

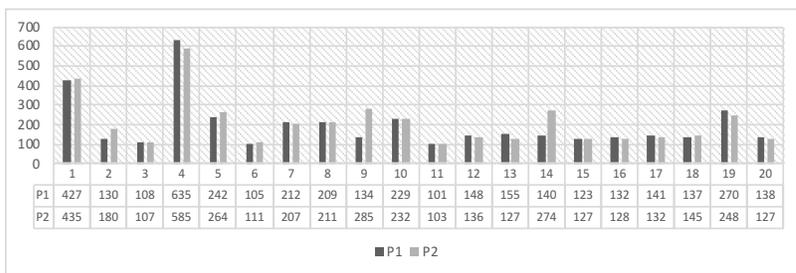
2. Il modello di peer review produce benefici per l’apprendimento, inteso specificamente come miglioramento del prodotto di scrittura, nella scuola?

Attraverso un’analisi quantitativa delle parole utilizzate nelle lettere dei bambini, compiendo un confronto tra la prima e la seconda stesura della lettera tramite il calcolo dello scostamento rispetto al numero di parole utilizzate, come si evince dal grafico 1, i prodotti degli alunni possono essere suddivisi in tre categorie:



- 1) *scostamento minimo* (da una a nove parole), sia in positivo (prodotti n. 1-6-8-10-11-15-18) che in negativo (n. 3-7-16-17);
- 2) *scostamento medio* (da 11 a 28 parole), sia in positivo (n. 5) che in negativo (prodotti n. 12-13-19-20);
- 3) *scostamento alto* (da 50 parole in su), sia in positivo (prodotti n. 2-9-14) che in negativo (n. 4).

Come si evince dal grafico, le maggiori variazioni si rilevano per quattro alunni su 19 (prodotti n. 2-4-9-14) con uno scostamento effettivamente notevole nel numero di parole scritte dalla prima versione a quella finale.



Graf. 1: Analisi quantitativa delle parole utilizzate per la scrittura della lettera, con confronto tra prima e seconda stesura. Dati grezzi

Analizzando i prodotti a livello qualitativo facendo riferimento al framework sopra citato (Kayacan & Razi, 2017), sono stati rilevati i risultati riportati in Tab. 2. Nella prima e nella seconda colonna si può individuare il livello “complessivo” dei prodotti degli studenti (lettere), differenziando tra la prima stesura (P1) e la seconda stesura (P2). Nelle colonne successive il giudizio viene articolato nelle dimensioni proposte dal framework scelto (due colonne per ogni dimensione).

Se guardiamo al livello complessivo del prodotto, la maggior parte dei bambini (n. 13) non ha avuto miglioramenti: cinque sono rimasti al livello iniziale, quattro al livello base e quattro all’intermedio. Quattro sono invece i bambini che sono passati da un livello iniziale ad uno base, mentre uno è riuscito a passare da un livello base ad uno intermedio. Infine, due sono i bambini che partendo da un livello intermedio hanno raggiunto quello avanzato.

Analizzando le singole dimensioni, si nota che i miglioramenti sono avvenuti soprattutto nella componente grammaticale (11 bambini su 20 con sette che sono passati dal livello iniziale a quello di base e quattro da base a intermedio).

Riguardo all'organizzazione del lavoro, cinque bambini sono migliorati (quattro da iniziale a base e uno da intermedio ad avanzato) e altri quattro nel contenuto (tre da iniziale a base, uno da base a intermedio e uno da intermedio ad avanzato) mentre solo due nella dimensione strutturale del testo, entrambi dal livello intermedio a quello avanzato; riguardo al vocabolario, tre bambini passano dal livello iniziale a quello base, uno da base a intermedio e uno da intermedio ad avanzato.

| | LIVELLO | | ORGANIZZAZIONE | | CONTENUTO | | GRAMMATICA | | VOCABOLARIO | | STRUTTURA | |
|----|------------|------------|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| | P1 | P2 | P1 | P2 | P1 | P2 | P1 | P2 | P1 | P2 | P1 | P2 |
| 1 | Iniziale | Base | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Iniziale | Base | Iniziale | Base | Base | Base |
| 2 | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale |
| 3 | Base | Base | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Base | Base |
| 4 | Base | Base | Iniziale | Iniziale | Base | Intermedio | Iniziale | Base | Base | Intermedio | Base | Base |
| 5 | Intermedio | Avanzato | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Avanzato | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Avanzato | Intermedio | Avanzato |
| 6 | Base | Base | Iniziale | Base | Base | Base | Iniziale | Base | Base | Base | Base | Base |
| 7 | Iniziale | Base | Iniziale | Base | Intermedio | Intermedio | Iniziale | Base | Base | Base | Base | Base |
| 8 | Base | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Base | Base | Base | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio |
| 9 | Iniziale | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Base |
| 10 | Base | Base | Iniziale | Base | Base | Base | Iniziale | Base | Base | Base | Base | Base |
| 11 | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Iniziale | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale |
| 12 | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Base | Base | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Base | Base |
| 13 | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Base | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio |
| 14 | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Base | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio |
| 15 | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base |
| 16 | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base |
| 17 | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Iniziale | Base | Base |
| 18 | Intermedio | Avanzato | Intermedio | Avanzato | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Avanzato | Avanzato | Intermedio | Avanzato |
| 19 | Iniziale | Base | Iniziale | Base | Base | Base | Iniziale | Base | Iniziale | Base | Base | Base |
| 20 | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Base | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio | Intermedio |

Tab. 2: Rubrica di valutazione dei prodotti dei bambini (Framework Kayacan e Razi) con rilevazione differenza tra prima e seconda stesura della lettera (P1 e P2)



Quali sono i punti di forza e gli eventuali punti di debolezza del modello di peer review applicato nella scuola, dal punto di vista dell'insegnante?

Il processo di codifica dell'intervista all'insegnante, frutto di un primo lavoro di confronto tra alcune collaboratrici di ricerca che stanno analizzando tutti i materiali raccolti, ha permesso di individuare alcuni temi narrativi, costituiti da una serie di codici che offrono un quadro sintetico dei significati espressi dall'insegnante stessa e ricavarne alcuni punti di forza e di debolezza del modello (Cfr. Tab. 3).



| Macro-codici | Codes | Quotations |
|------------------|--|--|
| Tempi | Rispetto tempistiche | <p>“tempi, sia come durata, sia come momento della giornata”</p> <p>“nel momento in cui veniva chiesto loro di farlo, che eravamo per esempio alla fine della giornata di lavoro” “sicuramente se si dovesse rifare il percorso, si somministrerebbero in orario anti pomeridiano”</p> <p>“avrebbero avuto bisogno di tempi un po' più dilazionati e soprattutto alla mattina, più che lavorare al pomeriggio quando anche la stanchezza comincia.”</p> |
| | Disponibilità di diversi spazi/aule | <p>“abbiamo cercato di dare lo spazio che ogni bambino richiedeva (...) siamo usciti dall'aula come ambiente fisico (...) è stata usata l'aula, l'aula di informatica, è stato usato lo spazio in fondo al corridoio, è stata usata un'altra aula che era libera..”</p> <p>“i bambini attorno ad un grande tavolo formato dai loro banchi..”</p> |
| Ruolo insegnante | Importanza di istruzioni chiare | <p>“hanno sempre avuto bisogno di capire bene cosa venisse loro chiesto.”</p> |
| | Introduzione delle attività come guida | <p>“ho parlato loro di Silvia¹, e della mail che Silvia aveva mandato per coinvolgerli nella sua attività di ricerca.”</p> <p>“abbiamo ricordato chi era Silvia, perché già la conoscevano e, abbiamo visto, letto la mail, cercando di capire che cosa veniva chiesto, ci veniva chiesto.”</p> <p>“E ho chiesto ai ragazzi se erano disponibili a partecipare a questa ricerca, e quindi ad aiutare Silvia nella raccolta dei dati, e ho chiesto loro poi di esprimere con libertà se intendevano collaborare, partecipare.”</p> |
| | Coinvolgimento attivo nei confronti degli studenti | <p>Quindi loro si sono sentiti subito molto coinvolti e molto responsabili di quello che veniva chiesto loro.”</p> <p>“non più i destinatari ma loro i protagonisti del valutare.”</p> |

- 1 Per introdurre il percorso l'insegnante ha utilizzato una mail scritta da una collega che era stata nella stessa scuola e che i bambini conoscevano (Silvia). La mail è stata letta assieme utilizzando la LIM.

| | | |
|-------------------------------------|------------------------------|---|
| Benefici per l'apprendimento | Capacità di autovallutazione | “nel momento in cui io sono ritornato sulla mia mail dopo che ho visto la mail e ho valutato la mail del mio compagno, certamente mi sono portata via qualcosa da quella mail soprattutto se quella mail era, rispetto alla mia, un prodotto migliore, perché con più riflessioni...” |
| | Capacità di metacognizione | “nel momento in cui tu ti metti a lavorare insieme, ti metti a condividere, ti metti a riflettere, condividi le riflessioni...” |
| | Atteggiamenti | “si sono sentiti subito molto, coinvolti e molto responsabili ecco di quello che, veniva chiesto loro.” “c'è stato anche chi era un po' preoccupato della dell'essere in grado, o meno di collaborare con Silvia, e quindi un po' titubante diciamo nella risposta, per paura di non essere adeguato nel lavoro.” “si sono sentiti molto responsabilizzati, molto motivati” |
| Punti di forza del modello | Chiarezza | “... l'aver un percorso strutturato, un percorso da seguire dietro ad ogni fase, con l'obiettivo ben preciso e con la verificabilità rispetto a quanto fatto.” |
| | Feedback | “il bello del lavoro tra pari è la facilità con cui ci si riconosce e quindi è comunque un lavoro che tu fai partendo da te stessa... un lavoro non escluda l'altro, e soprattutto nel momento in cui io devo migliorare il mio prodotto ecco l'adulto magari a questa età mi dà dei feedback di valore diverso.” |
| | Lavoro di gruppo | “è una grande opportunità che tu offri al gruppo classe (...) deve essere pianificato in maniera dettagliata in tutte le sue fasi e soprattutto nella durata e nel tempo dato loro a disposizione” |
| | Spendibilità | “può diventare sicuramente pratica e quindi prassi all'interno della classe” “articolazione va snellita, va reso facilmente spendibile e trovando modalità più ridotte partendo dalle richieste, valutando bene i tempi, i momenti in cui lo si fa, a seconda poi del tipo di richiesta..” |
| Elementi critici | Testi/domande | “le domande che erano state date e concordate a livello di protocollo erano troppo complesse e poco facilmente spendibili” “cioè secondo me è mancato questo momento da fare insieme prima, e poi individualmente soprattutto per tanti bambini, perché non è una cosa così scontata il ripercorrere il proprio lavoro, il rivedere il processo..” |
| | Tempi | “soprattutto nel momento in cui veniva loro chiesto di farlo che eravamo per esempio alla fine della giornata di lavoro..” “fare la riflessione avrebbe chiesto più tempo..” |



| | | |
|-----------|-------------|--|
| Strumenti | Tecnologici | <p>“nella fase iniziale la LIM per la proiezione della mail di Silvia (...) perché poi Silvia aveva anche mandato loro due saluti musicali, quindi loro li hanno anche ascoltati.”</p> <p>“...abbiamo avuto la LIM e nella fase finale l'utilizzo dei computer per la scrittura della mail a cui poi Silvia ha risposto. Abbiamo fatto un indirizzo mail della classe per cui le mail sono passate attraverso questo indirizzo a Silvia e sono ritornate le risposte a ciascuno da parte di Silvia.”</p> <p>“il vantaggio è legato all'anonimato di chi ha scritto.”</p> |
|-----------|-------------|--|

Tab. 3: Esempi di codifica dell'intervista

Sono stati individuati 15 codici con le relative *quotations*, che hanno nel complesso confermato molti degli aspetti già rilevati in parte anche nei questionari. Per operare un'ulteriore sintesi e presentare un quadro sufficientemente chiaro delle dimensioni significative delle attività di peer review per l'insegnante, i codici sono stati raggruppati successivamente in sette macro-codici: 1. tempi, spazi; 2. ruolo dell'insegnante; 3. benefici per l'apprendimento; 4. punti di forza del modello; 5. elementi critici; 6. Strumenti.

La dimensione del *tempo* emerge come componente critica del percorso con i bambini: il momento della giornata, la durata delle diverse attività proposte devono risultare coerenti con le pratiche di peer review; il tempo che deve essere “lungo”, soprattutto se si intende provare a lavorare nella scuola primaria.

Per quanto riguarda lo *spazio*, i bambini si sono mossi all'interno della loro aula (che non è ampia), ma anche nei corridoi, in aula informatica e in altre aule.

Fondamentale si è rivelato il *ruolo dell'insegnante* che ha accompagnato la presentazione del percorso supportando costantemente i bambini: dando istruzioni che potessero risultare chiare, stimolando il lavoro col dare una mano alla ricerca di Silvia, un'insegnante già conosciuta dai ragazzi, e con il fatto che sarebbero risultati i protagonisti di questa ricerca.

Tra i *punti di forza* che emergono c'è sicuramente il fatto che i bambini hanno dimostrato di assumere atteggiamenti di autovalutazione e responsabilità verso il loro prodotto e di condivisione con i compagni di pensieri e azioni. Il modello di peer review è stato ritenuto chiaro e preciso in ogni singola fase e ha consentito, anche grazie al lavoro di gruppo, di far emergere il feedback da vari punti di vista: dell'alunno, del compagno, dell'insegnante, ciascuno con caratteristiche e finalità diverse. Il percorso è stato ritenuto valido tanto che l'insegnante ha



pensato di riprendere alcuni elementi per farli diventare stabili all'interno del lavoro quotidiano d'aula.

Ci sono alcuni *elementi critici* che vanno comunque evidenziati: la revisione del proprio e dell'altrui lavoro è un processo complesso e non scontato che richiede tempi lunghi e sessioni ripetute. Il tempo è una componente essenziale, già introdotta in precedenza, in quanto un suo utilizzo più dilatato avrebbe probabilmente favorito i processi di apprendimento. In qualche bambino è emerso anche un sentimento di inadeguatezza alla richiesta.

Una riflessione a parte meritano gli *strumenti* (tecnologici). La fase iniziale di presentazione della mail di Silvia è piaciuta molto ai bambini (anche perché comunicata tramite LIM e accompagnata da un saluto musicale), ma è il computer che ha permesso l'anonimato dei prodotti, elemento che altrimenti sarebbe stato difficile da gestire. La prima stesura delle lettere dei bambini è stata, come già detto, ricopiata al pc e restituita ai bambini per il feedback. I bambini hanno potuto concentrarsi così su forma e contenuto del prodotto e non disperdere l'attenzione cognitiva sull'interpretazione della scrittura altrui, oltre che farsi condizionare dalla consapevolezza dell'autore dello scritto.



3.4 *Discussione*

In base ad un'esplorazione della letteratura sembrerebbe che i dati che sono stati presentati siano i primi riguardanti processi di peer review nella scuola, se escludiamo il contributo di Giovannini e Boni (2010) precedentemente citato. Si tratta di un risultato importante per il gruppo di ricerca che ha voluto sperimentare la pratica della peer review con gli alunni della scuola utilizzando un particolare modello messo a punto nella formazione universitaria.

Da una prima lettura dei risultati, si potrebbe concludere che le attività di peer review messe in atto non abbiano condotto a miglioramenti così evidenti nei prodotti degli alunni, tali da giustificare la realizzazione di un ambiente d'apprendimento particolarmente complesso come quello proposto. Sicuramente analizzando i risultati solo dal punto di vista dei miglioramenti linguistici, sembrerebbe che le attività messe in atto non abbiano prodotto apprendimenti significativi negli alunni. In realtà le acquisizioni più significative vanno oltre il livello linguistico, o meglio sottostanno ad esso. In effetti, come messo in luce dall'insegnante nell'intervista, sperimentando attività di co-valutazione, i ragazzi hanno assunto atteggiamenti di autovalutazione, percepito un senso di responsabilità verso il proprio prodotto e verso

quello dei compagni e di condivisione con gli stessi di pensieri e azioni. Gli alunni hanno così iniziato a rendersi consapevoli della possibilità, offerta dai contesti co-valutativi, di rendersi conto dei propri errori senza l'intervento dell'insegnante, focalizzandosi sulla propria *agency* nel miglioramento del proprio prodotto. Sono certamente acquisizioni in fase solo iniziale e che necessitano di numerose esperienze di peer review per essere rinforzate. Tuttavia sono emerse come evidenti punti di forza dell'esperienza.

Procedendo ad un'analisi dei risultati più nel dettaglio, sono molteplici gli elementi che emergono e che permettono alcune riflessioni.

Innanzitutto, a rinforzo di quanto sopra accennato, la lettura delle risposte ai questionari ha dato ragione della necessità di percorsi come questo, in cui gli alunni siano i protagonisti veri del processo di valutazione orientata all'apprendimento. Al termine del percorso, infatti, molti bambini hanno sottolineato che *'correggere i testi dei compagni li ha aiutati a riflettere' e a 'capire meglio gli errori' e a 'scrivere meglio'* e che le correzioni dei compagni sono state preziose per *'imparare parole nuove'* e per *'accorgersi dei propri errori'*, ma anche per capire come si deve lavorare per scrivere un buon testo. Queste affermazioni permettono di rilevare la coerenza dei risultati della presente ricerca con quella di Rotsaert, Panadero, Schellens e Raes (2018), in cui si dimostra che le attività di peer assessment favoriscono l'incremento della percezione di migliorare le proprie performance valutative, anche se in quel caso si trattava di studenti di scuola secondaria. Seppure, nella nostra esperienza, alcuni bambini più autonomi dal punto di vista della scrittura abbiano riferito di non avere trovato molti stimoli nel dare e ricevere feedback dai compagni, molti altri, invece, hanno dimostrato interesse e sono stati motivati proprio da questa dimensione di scambio fra pari che, probabilmente, non vivono frequentemente nel contesto scolastico.

Un secondo elemento di riflessione riguarda la complessità del compito di peer review. Le difficoltà ad affrontare un compito complesso sono emerse sia nelle parole dei bambini che nei risultati, non sempre soddisfacenti, ottenuti da questo lavoro. La maggior parte degli alunni, infatti, ha apportato le modifiche concentrandosi su aspetti linguistici che, seppur importanti, come la correzione ortografica e grammaticale o la punteggiatura, non toccano i processi centrali del processo di scrittura. Così solo in qualche caso hanno ampliato il contenuto o riorganizzato la sintassi del testo. Questo è evidenziato chiaramente anche dalla valutazione dei prodotti. Va tuttavia richiamata, in tal senso, la riflessione di Crinon (2012), quando l'autore afferma che la *literacy* nella lingua implica un lavoro prolungato nel tempo e un supporto attento dell'insegnante, soprattutto nei casi di alunni meno capaci. D'al-



tronde, si tratta di processi che si collocano a livelli di complessità differenti: un conto è correggere le parole, un conto è costruire una struttura complessa. Come già affermato in precedenza, i bambini avrebbero necessitato di maggiore gradualità nella proposta in modo da poter sviluppare atteggiamenti riflessivi sui processi in atto. In particolare, ne avrebbero giovato anche gli alunni con competenza linguistica di scrittura più bassa, come nel caso di una bambina gravemente dislessica, il cui contenuto è risultato di difficile comprensione per i compagni senza la mediazione dell'adulto. In alternativa alla gradualità, si può ipotizzare che la ripetizione di esperienze di peer review possa condurre a risultati maggiormente soddisfacenti.

Va rilevato, ancora, che il compito che viene assegnato dovrebbe essere particolarmente calibrato con le competenze degli alunni nello svolgere il compito stesso. Quando è stata scelta la scrittura della lettera, anche se nella forma di email, si pensava potesse essere un compito fattibile in quanto tale struttura linguistica era già stata approfondita nell'arco dell'anno scolastico. Ripensando a posteriori al compito con l'insegnante, è emerso che probabilmente, essendo stata la loro prima esperienza di peer review, forse sarebbe stato più opportuno lavorare su un compito più semplice, focalizzato su uno degli aspetti della scrittura (ortografia, aspetti sintattici ecc.) senza volerli comprendere tutti insieme per la produzione del testo. In effetti, la letteratura mette in luce, da una parte, come già richiamato, la complessità dell'acquisizione della *literacy* della lingua scritta (Crinon, 2012), dall'altra la necessità di un training che supporti i ragazzi nell'affrontare i compiti di peer review (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharias, 2014). Suggerimenti che nei prossimi lavori di ricerca dovranno essere presi maggiormente in considerazione.

Un ulteriore risultato di particolare interesse è anche quello della maggiore efficacia, percepita dai ragazzi, della fase di produzione di feedback, rispetto a quella di ricezione. Tale risultato conferma ricerche precedenti svolte in ambito universitario (Cho & Cho, 2011; Grion & Tino, 2018; Nicol, Thomson, Breslin, 2014) e scolastico (Crinon, 2012), inducendo a ritenere, ancora una volta, che l'assumere un ruolo attivo, da parte di ragazzi, nei processi di apprendimento, come quello esercitato dagli alunni nel ruolo di valutatori, probabilmente li induce a sentirsi maggiormente coinvolti e, dunque, a preferire la fase di produzione rispetto a quella, più passiva, di ricezione di feedback.

Elemento interessante riguarda, ancora, il fatto che le attività di peer review, così come proposte, hanno permesso il realizzarsi di differenti modalità di approccio al compito e in qualche modo, una certa personalizzazione dei percorsi intrapresi dagli alunni per giungere al risultato.



Alcuni bambini hanno rivisto il proprio lavoro leggendo a voce alta, altri sottovoce, altri camminando in corridoio, altri concentrandosi in un'altra stanza.

Infine riteniamo importante sottolineare l'impatto dell'attività proposta, sull'insegnante. Seppure, infatti, quest'ultima evidenzia alcune criticità relative alla tempistica di svolgimento del lavoro e alla chiarezza delle consegne per i bambini, rileva anche come il percorso proposto abbia incentivato profondamente la sua riflessione sul proprio posizionamento in classe, acquisendo consapevolezza, ad esempio, che i bambini devono essere progressivamente lasciati più autonomi ad affrontare i compiti, anche nuovi e complessi, poiché questo li conduce a sviluppare processi importanti di riflessione sul compito, confronto, metacognizione, autoregolazione. Coerentemente con quanto messo in luce dalla ricerca di Giovannini e Boni (2010), il percorso è servito all'insegnante, al di là dell'apprendimento della scrittura di una lettera da parte dei bambini, per cominciare a lavorare con i propri alunni sulla riflessione sul proprio lavoro, elemento imprescindibile di qualunque azione didattica che promuova l'autonomia dell'alunno.



Conclusioni

Nostro obiettivo, nell'ambito del più ampio programma di ricerca, messo in atto come gruppo GriFoVa, era quello di capire se il modello di peer review potesse essere utilizzato nei contesti scolastici e se esso fosse in grado di produrre benefici per l'apprendimento nella scuola come già avvenuto nel contesto universitario.

I primi risultati della ricerca confermano che il modello di peer review può essere utilizzato nella scuola con opportuni aggiustamenti, soprattutto in merito alle tempistiche delle proposte e al training degli alunni alla peer review.

Riguardo i benefici, aver lavorato su un unico prodotto, perlopiù in un tempo molto ristretto, non consente di parlare in termini assoluti di efficacia del modello, ma solo di prime evidenze positive. C'è infatti necessità di tempo lungo per stabilizzare e consolidare gli apprendimenti e i processi messi in atto: lo afferma l'insegnante e lo affermano indirettamente i bambini nei questionari e nelle lettere. D'altra parte, quelli qui presentati sono risultati riferiti ad uno solo dei molteplici studi di caso che sono ora in via di analisi e che forniranno ulteriori dati utili per rispondere alle domande di ricerca poste.

Il presente lavoro, comunque, apre numerose e nuove prospettive di ricerca sulla valutazione nella scuola. Constatati questi primi positivi

risultati, le dimensioni da indagare sarebbero molteplici. Potrebbe essere interessante, infatti, mettere a confronto la qualità finale di un lavoro svolto attraverso il supporto della peer review, con quella dello stesso compito realizzato attraverso pratiche didattiche più “tradizionali”. Inoltre, andrebbe meglio indagato il ruolo che il gruppo (la coppia di bambini) ha giocato nello svolgimento della peer review. Inoltre, andrebbero indagate le relazioni fra feedback dati e ricevuti e qualità del compito finale. Riteniamo, cioè, che il ruolo della peer review nella scuola rappresenti un campo d’indagine del tutto aperto, ma nello stesso tempo, sembrerebbe particolarmente importante in relazione alla ricerca sul valore della valutazione come strumento per l’apprendimento.

Nota bibliografica

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge (UK): University of Cambridge.
- Black P., & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Boud D., Molloy E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Abingdon: Routledge.
- Boud D., Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), pp. 400-413.
- Brookhart S.B. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: a review of the literature. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). New York: Teachers College Press.
- Cho Y.H., & Cho K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional science*, 39(5), pp. 323-334.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Corsini C. (2018). Sull’utilità e il danno di “misurazione” e “valutazione” in educazione. In C. Corsini (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28). Roma: Nuova Cultura.
- Crinon J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of writing research*, 4(2), pp. 121-154.
- Gielen S., Tops L., Dochy F., Onghena P., & Smeets S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), pp. 143-162.
- Giovannini L., Boni M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell’apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *ECPS Journal*, 1, pp. 161-178.



- Glaser B.G., & Strauss A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grión V., Tino C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Life-long Lifewide Learning*, 31, pp. 38-55.
- Grión V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell’apprendimento all’università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19), pp. 209-229.
- Hovardas 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, pp. 133-152.
- Higgins M.H., Harris MA., & Kuehn L.L. (1994). Placing Assessment into the hands of Young Children: A Study of generating Criteria and Self-Assessment. *Educational Assessment*, 2(4), pp. 309-324.
- Hsia L., Huang I., & Hwang G. (2016). A web-based peer-assessment approach to improving junior high school students’ performance, self-efficacy and motivation in performing arts courses. *British Journal of Educational technology*, 47(4), pp. 618-632.
- Hung Y. (2018). Group peer assessment of oral English performance in Taiwanese elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, 59, pp. 19-28.
- Kayacan A., & Razi S. (2017). Digital self-review and anonymous peer feedback in Turkish high school EFL writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), pp. 561-577.
- Kippers W.B., Wolterinck C.H.D., Schildkamp K., Poortman C.L., & Visscher A.J. (2018). Teachers’ views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 75, pp. 199-213.
- Leenknecht M. J. M., Prins F.J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), pp. 101-116.
- Li L. (2017) The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), pp. 645-656.
- Li L., & Grión, V. (in press). Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 11(2).
- Lu J., & Law N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40, pp. 257-275.
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 501-517.
- Nicol D., Thomson A., Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in*

- Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.
- Rotsaert T., Panadero E., Schellens T., & Raes A. (2018). “Now you know what you’re doing right and wrong!” Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), pp. 255-275.
- Sadler D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), pp. 119–144
- Tsivitanidou O. E., Zacharia Z.C., & Hovardas T. (2011). Investigating secondary school students’ unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction*, 21, pp. 506-519.
- Tseng S., & Tsai C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computer & Education*, 49, pp. 1161-1174.
- Vanderhovena E., Raes A., Schellens T., & Montrieux H. (2012). Face-to-face peer assessment in secondary education: does anonymity matter?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 1340-1347.
- Yin R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.



