

## The practice of peer assessment in primary school. A systematic literature review

### La pratica del *peer assessment* nella scuola primaria. Una ricerca sistematica della letteratura

**Eleonora Stecca**

University of Padua, Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padua (Italy)

**Valentina Grion**

University of Padua, Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padua (Italy)

**Cristina Zaggia**

University of Padua, Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padua (Italy)

**Emilia Restiglian**

University of Padua, Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padua (Italy)



#### Double blind peer review

**Citation:** Stecca, E., et alii (2022). The practice of peer assessment in primary school. A systematic literature review. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 85-95.

**Corresponding Author:** Valentina Grion  
Email: [valentina.grion@unipd.it](mailto:valentina.grion@unipd.it)

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** March 25, 2022

**Accepted:** May 17, 2022

**Published:** June 23, 2022

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-012022-p85>

#### Abstract

While in higher education and secondary school, there are already a lot of experiences and models of applying peer assessment, there are still few research attempts regarding this method of assessment for learning in primary school. This study consists of a systematic review of the literature conducted to investigate the practice of peer assessment applied to primary school. The evidence highlights the methods of applying peer assessment with primary school pupils and the benefits reached in the contexts involved.

**Keywords:** peer assessment; peer feedback; primary school; assessment for learning; pupils.

#### Riassunto

Mentre in ambito universitario e di scuola superiore vi sono già esperienze e modelli di applicazione del *peer assessment*, nel contesto della scuola primaria sono ancora pochi i tentativi di ricerca che riguardano questa modalità di valutazione per l'apprendimento. Nel presente lavoro, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura al fine di indagare la pratica del *peer assessment* applicata al contesto della scuola primaria. Le evidenze ottenute mettono in luce le modalità di applicazione della valutazione tra pari con gli alunni della primaria e i benefici che ha portato nei contesti in cui è stata implementata.

**Parole chiave:** valutazione tra pari; feedback tra pari; scuola primaria; valutazione per l'apprendimento; alunni.

#### Credit author statement

????????

## 1. Introduzione

Dai primi sviluppi della docimologia alle più recenti teorizzazioni, la valutazione ha da sempre avuto un ruolo centrale in ambito scolastico, particolarmente influente nel processo di apprendimento degli alunni.

Riflettendo sul concetto di “valutazione”, così come ampiamente condiviso nella scuola, si può considerare che ancora oggi, in buona parte delle comunità scolastiche, si respira un “clima valutativo” che vede generalmente gli insegnanti come attori privilegiati, unici detentori del diritto/dovere di esprimere giudizi “che rappresentano un atto connesso all’esercizio della loro professione, socialmente dovuto ed atteso” (Maccario, 2011, p. 55). Tuttavia, a fronte di un processo quasi totalmente gestito da insegnanti ed educatori, “La valutazione scolastica, quale atto formale, costituisce uno degli aspetti vissuti come più importanti dagli studenti; essa viene vista spesso, sia in senso positivo che negativo, come una chiave di lettura della storia formativa professionale ed ha un grande influsso sulle scelte e i comportamenti di ciascuno” (Maccario, 2011, p. 56). Il momento della valutazione costituisce un elemento centrale dell’esperienza scolastica di tutti gli stakeholder ma, come osserva ancora Maccario (2011) citando Pellerey, incide soprattutto e in modo significativo, sulla crescita personale degli studenti:

i riflessi [...] degli eventi valutativi non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporto instaurato tra insegnanti e allievi e tra questi ultimi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature. Inoltre, il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati sia dal soggetto sia dalla comunità locale, sia dalla società più in generale (1994, p. 132).

Dunque, anche considerando la valutazione nella sola sua funzione *sommativa*, essa assume un ruolo centrale nei processi formativi, poiché contribuisce a guidare gli alunni a sviluppare e rendersi consapevoli delle proprie potenzialità (Messana, 1999), non solo cognitive e strettamente legate all’apprendimento scolastico, ma anche a quelle relative alla loro identità di allievi e di persone, determinando conseguentemente il “sentire e l’essere” delle comunità.

Oltre a ciò, la specifica funzione *formativa* della valutazione e delle pratiche ad essa legate sono state ampiamente documentate dalla letteratura scientifica (Batini & Guerra, 2020; Calvani & Vivanet, 2014) e riconosciute dalla normativa scolastica<sup>1</sup>, seppure solo in parte perseguite nelle scuole (Grion & Restiglian, 2021).

È proprio nel contesto della funzione formativa che si è inizialmente rilevato il ruolo centrale del *feedback* in relazione all’apprendimento (Black & William, 1998) ed hanno preso vita le relative ricerche in ambito educativo (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 2010).

Prospettive più recenti mettono in luce l’importanza del feedback fra pari o meglio dei processi di “revisione fra pari”, come elementi didattici di evidente significatività (Serbati & Grion, 2019; Restiglian & Grion, 2019; Grion & Restiglian 2021).

Come rileva Grion (2020),

L’idea di fondo alla base di questo cambio di prospettiva, che pone lo studente al centro, anche nel processo valutativo, trova la sua giustificazione nel fatto che ‘mettere la valutazione nelle mani degli studenti’ (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011), consente ai ragazzi di acquisire maggiori consapevolezza rispetto ai processi e agli oggetti dell’apprendimento e contemporaneamente di cogliere la complessità e il pieno significato della valutazione, sviluppando in tal modo una *literacy* valutativa (p. 2).

Non si tratta, in questo caso, di processi in cui si richiede ad allievi e allieve di “mettere un voto” ai propri compagni, ma piuttosto di formulare suggerimenti, *feedback* reciproci, ed esprimere eventuali giudizi

1 Si veda ad esempio il Regolamento sulla valutazione degli alunni - DPR n. 122 del 2009, fino al recente documento per la formulazione dei giudizi valutativi nella scuola primaria – O.M. n. 172 del 2020.

valutativi diretti a supportare il perfezionamento di una performance dei pari o, più genericamente, il miglioramento dell'apprendimento.

Il *feedback* è infatti considerato uno strumento particolarmente efficace per potenziare l'apprendimento (Dann, 2018; Parkin, Hepplestone, Holden, Irwin & Thorpe, 2012; Ferro Allodola, 2020), “in quanto sviluppa *learners* capaci di autoregolarsi” (Ferro Allodola, 2020, p. 380) e di intensificare autonomamente le proprie modalità di apprendimento. L'autoregolazione, in effetti, costituisce una qualità indispensabile del *feedback*, facendo sì che “gli studenti riescano a mantenere la capacità di monitorare il loro apprendimento, estendendolo oltre l'ambito scolastico” (Ferro Allodola, 2020, p. 380).

Discutendo del ruolo centrale del *feedback* nei processi d'apprendimento, Grion (in Restiglian & Grion, 2019) lo definisce come “dispositivo” che permette di riconoscere, da parte dell'allievo, il successo della propria performance, oppure l'errore, e quindi di “riprendere” correttamente il proprio percorso di apprendimento verso l'obiettivo prefissato.

Come precedentemente accennato, la ricerca recente ha posto l'attenzione sulle situazioni di valutazione e *feedback* fra pari. Seppure utilizzando espressioni verbali differenti<sup>2</sup> – *peer assessment* (Topping, 2017), *peer feedback* o *peer review* (Nicol, 2014) – molti ricercatori hanno rilevato le ampie potenzialità didattiche dei processi valutativi messi in atto con scambio di *feedback* reciproci (Serbati & Grion, 2019). In queste situazioni, gli studenti assumono un ruolo attivo, rendendo questa pratica un'occasione di apprendimento diversa da quella in cui il *feedback* viene dato dal docente. In quest'ultimo caso, infatti, la relazione insegnante-studente rimane in qualche modo caratterizzata da un approccio trasmissivo, secondo un modello formativo in cui lo studente è in una posizione di dipendenza dall'insegnante e non ha la possibilità di sperimentare il processo valutativo in modo autonomo (Serbati & Grion, 2019). Per evitare tale situazione, Sambell (2011) ritiene che sia importante mettere i ragazzi nelle condizioni di cambiare atteggiamento, perseguendo i propri obiettivi attraverso continue interazioni sociali con i compagni, che possono offrire adeguati *feedback* all'interno delle comunità di apprendimento.

Diversi studi hanno messo in luce le potenzialità di pratiche di *peer assessment*.

Davis, Kumtepe e Aydeniz (2010) confermano che tra gli effetti positivi del *peer assessment* rientra il potenziamento di *skills* riguardanti il pensiero critico, la comunicazione e la cooperazione. Gli studenti, inoltre, svilupperebbero relazioni più profonde con i compagni di classe e con gli insegnanti. I docenti, di queste situazioni, sembrano apprezzare la possibilità di osservare diverse abilità degli studenti, come la capacità di collaborare, l'abilità di *problem solving* e di prendere decisioni ponderate e la capacità di fornire argomentazioni efficaci e articolate (Davis et al., 2010).

Il *peer assessment*, sarebbe anche particolarmente efficace nell'aiutare gli studenti a valutare i propri progressi (Aquario, 2009), permetterebbe un incremento della capacità di determinare quali idee mettere in primo piano e quali minimizzare mentre scrivono un'argomentazione critica, e svilupperebbe la padronanza di una disciplina consentendo loro di rivedere il proprio lavoro, reinterpretandolo e incorporando nuove comprensioni e *feedback* costruttivi nell'apprendimento successivo (Davis et al., 2010).

È interessante sottolineare che mediante il *peer assessment*, i processi valutativi e di *feedback* si realizzano secondo “più formati” e più valutatori: come afferma Grion (in Restiglian & Grion, 2019), nella quotidianità della vita scolastica, spesso gli insegnanti non sono in grado di rispondere adeguatamente alle necessità di *feedback* proprie di ciascun ragazzo, soprattutto per mancanza di tempo. I *feedback* dei pari, invece, sono molteplici e partono da diversi punti di vista: in tale contesto, è molto più probabile che almeno alcuni di essi “raggiungano le corde” di colui che ne abbisogna e vengano a rappresentare perciò il *feedback* tempestivo e personalizzato di cui c'è necessità. Inoltre, è importante evidenziare che il *feedback* tra pari può essere maggiormente comprensibile (dai pari) rispetto ai suggerimenti del docente, il quale risulta essere più lontano per linguaggio e modalità di espressione a colui cui il *feedback* è rivolto. Infatti, generalmente le attività di *peer feedback* vengono ricevute positivamente dai ragazzi, i quali sviluppano allo stesso tempo la capacità di fornire *feedback* adeguati e costruttivi.

2 Seppure nel contesto della letteratura di settore, tali espressioni possano essere caratterizzate da significati parzialmente diversi, o da sfumature di significato assegnato da diversi autori, in questo articolo tali espressioni vengono identificate con lo stesso significato che indica le pratiche in cui i ragazzi, valutando i prodotti dei pari, offrono e ricevono *feedback* allo scopo di supportare l'apprendimento reciproco e migliorare le performance.

Infine, l'acquisizione di capacità di valutazione, che si ottengono con il ripetersi di tali esperienze valutative sperimentate dai ragazzi, sembra migliorare le capacità di *self assessment*, rendendo gli allievi sempre più competenti nei processi metacognitivi e autovalutativi (Li & Grion, 2019).

Volendo circoscrivere le pratiche di valutazione fra pari, distinguendole da altre tipologie di attività collaborative di classe, Serbati e Grion (2019) hanno identificato, sulla base di un'ampia esplorazione della letteratura e alla luce degli studi empirici messi in atto, un modello per realizzare adeguate attività di *peer assessment*, denominato IMPROVe (Cfr. Figura 1). Esso è composto da sei principi che costituiscono una guida per le attività di *peer feedback* da attuare in aula: "l'ambiente d'apprendimento così realizzato induce gli studenti ad attivare abilità cognitive di alto livello, come quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione" (Serbati & Grion, 2019, p. 92).



Figura 1: Il modello IMPROVe per la realizzazione di efficaci attività di valutazione fra pari (Serbati & Grion, 2019, p. 92)

Alla luce di queste considerazioni, il presente articolo intende proporre un lavoro di ricerca volto a esplorare l'effettiva realizzabilità ed efficacia delle pratiche di *peer assessment* quand'esse vengono attivate nella scuola primaria. In tal senso è stata condotta una rassegna sistematica della letteratura che ha permesso di elaborare alcune considerazioni utili per l'implementazione e la diffusione di tali pratiche nelle scuole primarie italiane, dove, ancora oggi, esse risultano poco conosciute e, conseguentemente, praticate.

## 2. Metodo

Sulla base del quadro teorico proposto, questo studio è stato condotto con l'obiettivo di approfondire, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, la pratica del *peer assessment* nel contesto della scuola primaria. Nel dettaglio, si intende comprendere in che modo vengono implementate le esperienze di *peer assessment* e quali effetti producano nell'apprendimento dello studente. A partire da tale obiettivo, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- In che modo sono state implementate esperienze di valutazione tra pari nel contesto della scuola primaria?
- La pratica del *peer assessment* ha apportato effettivi miglioramenti nei contesti in cui è stata applicata?

Per rispondere alle domande di ricerca, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, realizzata attraverso l'applicazione di un protocollo ispirato alle Linee-guida Prisma (Liberati, Altman, Tetzlaff,

Mulrow, Gotzsche, Ioannidis, Clarke, Devereaux, Kleijnen, & Moher, 2015; Moher, Stewart & Shekelle, 2016). Sono state consultate le banche dati Google Scholar, Eric, Ebsco, Routledge by Taylor & Francis nel mese di dicembre 2021 in modo retroattivo di 10 anni.

Partendo dalle domande di ricerca, sono state formulate delle parole-chiave dal significato ampio, utilizzando sia la lingua italiana che quella inglese, in modo da ottenere risultati riferiti sia al contesto italiano sia al quadro internazionale di studi: “valutazione tra pari e scuola primaria” e “*peer assessment in the primary school*”. Attraverso queste prime, sono stati individuati 109937 articoli.

Nel secondo passaggio, si è introdotto l'operatore booleano AND con i termini “*peer review*” e “*review/revisione*” e l'operatore booleano OR con “*peer feedback*”: da tale processo di ricerca sono emersi 22710 articoli, da cui poi sono stati esclusi gli studi di carattere medico e sanitario, aggiungendo l'operatore booleano NOT “*health*”, NOT “*healthcare*”. Inoltre, sono stati esclusi gli articoli non accessibili in formato *open access* e quelli in fase di pubblicazione. Dopo tale processo, gli articoli presi in rassegna sono risultati 1468. Non è stato necessario escludere articoli secondo il criterio linguistico, in quanto tutti pubblicati in lingua inglese o italiana.

Attraverso una prima lettura degli abstract, si è proceduto a rilevare la pertinenza con il contesto selezionato per la revisione, ovvero quello della scuola primaria e non altri livelli d'istruzione, o ulteriori ambiti di applicazione del *peer assessment*. Si ritiene opportuno segnalare che gran parte degli articoli rinvenuti riguardava l'ambito della *higher* o *secondary education*, e la loro esclusione ha ridotto drasticamente il numero dei documenti a disposizione; inoltre, si sono andati ad escludere gli articoli riguardanti la *peer evaluation*, il *peer coaching* e il *peer tutoring* e articoli che, nonostante gli operatori booleani NOT “*health*” e NOT “*healthcare*”, trattavano di *peer assessment* in ambito sanitario. La selezione ha portato a individuare 20 articoli.

Durante la lettura degli abstract degli articoli selezionati attraverso le banche dati, sono stati individuati altri due articoli di potenziale interesse tra i suggerimenti di studi riguardanti il campo del *peer assessment* nella scuola primaria; inoltre, è stato selezionato anche un articolo attraverso la bibliografia di un articolo proveniente dalle banche dati. Permettendo, il protocollo PRISMA, di includere tra gli studi da revisionare, anche quelli identificati in tali modalità, anche questi ultimi tre studi sono stati aggiunti a quelli da analizzare.

Infine, attraverso la lettura dei *full text*, sono stati eliminati tutti gli studi che non trattavano specificamente tematiche relative alle domande di ricerca. Sono stati così scelti gli articoli che proponevano elementi relativi ai seguenti argomenti: modalità ed esperienze di applicazione del *peer assessment* e del *feedback* tra pari nella scuola primaria, e miglioramenti, o effetti ottenuti in seguito all'applicazione del *peer assessment*.

Gli articoli utili per la ricerca, alla fine del processo, sono risultati sette. Il processo di selezione è rappresentato nella Figura 2.

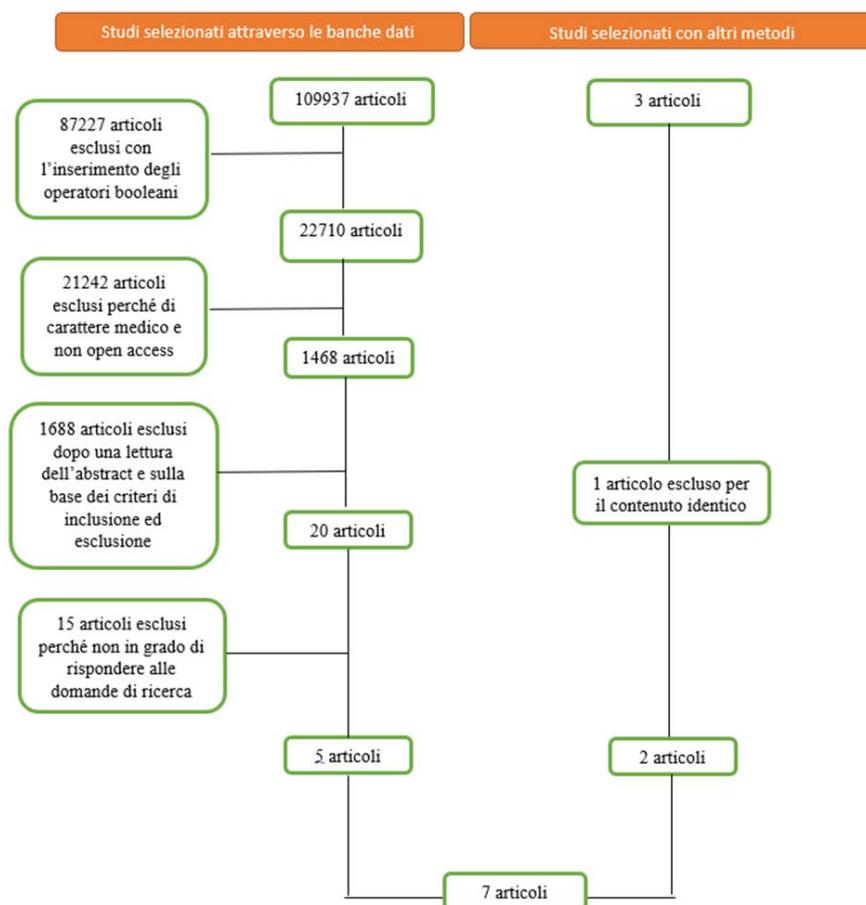


Figura 2: Diagramma di flusso della revisione sistematica della letteratura che ha condotto ad identificare i 7 articoli inclusi nella rassegna

I sette articoli selezionati sono stati classificati in base alle categorizzazioni presenti in Tabella 1 e analizzati: a) dal punto di vista qualitativo del contenuto; b) ordinandoli dal punto di vista temporale; c) a seconda dell'oggetto di trattazione; d) a seconda dei punti in comune; e) a seconda delle modalità in cui è stato implementato il *peer assessment*; f) a seconda di miglioramenti/effetti conseguiti.

Tali elementi d'analisi sono stati utilizzati per interpretare i contenuti e rispondere alle domande di ricerca. Inoltre, per rispondere alle domande di ricerca si è fatto riferimento al Modello IMPROVe (Serbati & Grion, 2019) come chiave interpretativa.

Autori (Anno)	Paese di origine	Contesto di indagine	Lingua di pubblicazione	Metodo
Boon (2013)	Inghilterra	Scuola primaria	Inglese	Action Research
Leenknecht & Prins (2017)	Olanda	Scuola primaria	Inglese	Metodo sperimentale
Hung (2018)	Taiwan	Scuola primaria	Inglese	Metodo di ricerca misto
Double, McGrane & Hopfenbeck (2019)	Inghilterra	Scuola primaria	Inglese	Meta-analisi
Restiglian & Grion (2019)	Italia	Scuola primaria	Italiano	Metodo di ricerca misto
Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens (2020)	Belgio	Scuola primaria	Inglese	Metodo sperimentale
Allal (2021)	Svizzera	Scuola primaria	Inglese	Qualitativo

Tabella 1: Sommario degli articoli inclusi nella rassegna

### 3. Risultati e discussione

Di seguito vengono riportati i risultati emersi in risposta alle due domande di ricerca formulate.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca, “*In che modo sono state implementate esperienze di valutazione tra pari nel contesto della scuola primaria?*”, le metodologie di applicazione del *peer assessment* riportate negli articoli presentano vari elementi in comune, come di seguito specificato.

La condivisione dei criteri valutativi da parte dei bambini si rivela centrale nelle esperienze di *peer assessment* riportate nelle ricerche, in linea con il primo principio del modello IMPROVe che consiste nell’interpretare insieme i criteri di valutazione. Nel contesto della scuola primaria, avere a disposizione dei criteri e la co-costruzione di una griglia di valutazione permette ai bambini di realizzare una valutazione basata su questi ultimi e non su convinzioni personali (Leeknecht & Prins, 2017), oltre a ricordare loro come debba essere strutturato un buon elaborato (Boon, 2013). Come indicato da Serbati e Grion (2019), citando Rust (2003), è necessario che la griglia venga proposta agli alunni insieme a “spiegazioni, uso di *exemplar* e possibilità di discussione” (Serbati & Grion, 2019, p. 93). Nelle esperienze di *peer assessment* attuate nella scuola primaria, gli *exemplar* hanno ricoperto un ruolo chiave nella comprensione dei criteri di valutazione (Restiglian & Grion, 2019; Leeknecht & Prins, 2017) offrendo esempi concreti di vari standard di qualità, con cui gli studenti hanno potuto rapportarsi al fine di maturare la capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno allineati ai criteri (Serbati & Grion, 2019).

In secondo luogo, nelle esperienze di *peer assessment* si riscontra l’utilizzo degli *exemplar* (Leenknecht & Prins, 2017; Restiglian & Grion, 2019; Allal, 2021), con la finalità di migliorare la comprensione degli standard valutativi e per promuovere l’incremento della *literacy* valutativa degli studenti (Serbati & Grion, 2019). Una volta messi a conoscenza dei criteri di valutazione, i bambini hanno dimostrato di saper discriminare gli *exemplar* in modo più efficace e migliore rispetto ai compagni che non hanno partecipato al lavoro sui criteri (Leenknecht & Prins, 2017).

Il terzo principio del modello IMPROVe riguarda la produzione del *feedback*, fase che ha permesso agli studenti di agire in prima persona e di sentirsi “maggiormente coinvolti” (Restiglian & Grion, 2019, p. 217). Negli studi scelti per questa revisione, gli alunni hanno lavorato sul medesimo compito dei pari, successivamente valutato (Serbati & Grion, 2019). I *feedback* sono stati dati individualmente (Leenknecht & Prins, 2017; Colognesi et al., 2020), in coppia (Boon, 2013; Restiglian & Grion, 2019) o attraverso discussioni in gruppo (Hung, 2018; Colognesi et al., 2020): in questi casi, a conferma di quanto sostenuto da Serbati & Grion (2019), la dimensione del gruppo ha potenziato l’efficacia del *feedback* e ha fatto sì che gli alunni si sentissero più coinvolti e responsabilizzati nel valutare i compagni (Hung, 2018).

Per quanto riguarda invece la ricezione del *feedback*, gli studenti hanno avuto modo di ricevere molteplici *feedback* da diversi punti di vista (Hung, 2018; Restiglian & Grion, 2019; Colognesi et al., 2020), andando a supportare quanto sostenuto da Restiglian e Grion (2019) quando affermano che i *feedback*, essendo molteplici e diversificati, possono rispondere in modo più adeguato ai bisogni e alle esigenze degli alunni.

Una problematica emersa in questa fase risulta la gestione dell’emotività: alcuni alunni hanno messo in dubbio la capacità di valutazione dei compagni, sostenendo che i giudizi fossero influenzati da opinioni negative o da inimicizie (Hung, 2018).

Per ovviare a tale criticità, come viene indicato nel quinto principio del modello IMPROVe, si evidenzia la necessità di predisporre un *setting* formativo adeguato all’attività di *peer assessment*, attraverso un’azione di *training*. Hung (2018) nella sua ricerca afferma che “*training is a key to a successful peer assessment activity*” (p. 22). Nella fase di *training*, infatti, è possibile preparare gli allievi (Restiglian & Grion, 2019) all’attività di valutazione tra pari e far sì che essi possano esercitarsi nel dare *feedback*. Ad esempio, alcune azioni intraprese nelle esperienze di *peer assessment* revisionate sono state relative al preparare adeguatamente gli alunni all’attività di *peer assessment*, definendo il compito e il valore formativo della valutazione tra pari (Leenknecht & Prins, 2017; Colognesi et al., 2020), e al renderli consapevoli di come dovesse essere scritto un buon *feedback* mostrando loro come valutare gli elaborati dei pari con esempi pratici (Boon, 2013).

Il sesto principio del modello IMPROVe afferma la necessità di veicolare un nuovo ruolo del docente. Dai risultati, emerge l’importanza del ruolo dell’insegnante nelle attività di *peer assessment*. È un ruolo che si trasforma rispetto ad una concezione “tradizionale”, divenendo modello e guida costante (Restiglian & Grion, 2019), informando gli studenti su cosa sia il *peer assessment* e il *feedback* (Boon, 2013; Leenknecht

& Prins, 2017; Hung, 2018; Colognesi et al., 2020), favorendo la discussione e la partecipazione degli alunni (Allal, 2021), procurando gli *exemplar* (Boon, 2013; Allal, 2021), fornendo *modelling* attraverso esempi di revisioni dei lavori (Allal, 2021; Boon, 2013) e *scaffolding*, ad esempio con suggerimenti (Boon, 2013; Allal, 2021) per orientare la valutazione, aiutandoli nella definizione dei criteri (Leeknecht & Prins, 2017; Hung, 2018), stimolandoli durante il lavoro e motivando il senso di ciò che stavano facendo (Restiglian & Grion, 2019). Ciò che è risultato dagli articoli revisionati è quindi in linea con quanto affermato da Serbati e Grion (2019), le quali identificano il docente come un accompagnatore “degli studenti nell'apprendere come dare e ricevere *feedback* e sostenendoli nei momenti di dubbio e di difficoltà” (p. 99), andando a spiegare i motivi delle scelte didattiche compiute e i benefici derivanti dalla valutazione tra pari.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, *La pratica del peer assessment ha apportato effettivi miglioramenti nei contesti in cui è stata applicata?*, dai risultati della revisione si evince innanzitutto l'efficacia della pratica del *peer assessment* nel rendere gli studenti protagonisti del processo di valutazione. Il potersi sentire “piccoli insegnanti” (Hung, 2018), la co-costruzione dei criteri di valutazione (Leeknecht & Prins, 2017; Hung, 2018; Colognesi, 2020; Allal, 2021) e la possibilità di valutare i propri compagni e allo stesso tempo di ricevere *feedback* da più punti di vista, avvalorano quanto sostenuto da Restiglian e Grion (2019). Inoltre, il percepirsi attivi permette agli studenti di sentirsi coinvolti e di sperimentare un senso di autonomia rispetto al proprio processo formativo (Restiglian e Grion, 2019), oltre a renderli più responsabili e ad incoraggiarli nel prendere possesso delle loro strategie di apprendimento (Hung, 2018).

Il *peer assessment*, quindi, può giocare un ruolo formativo importante anche nel contesto della scuola primaria, e gli insegnanti possono implementarlo in molteplici modi, adattando la progettazione alle caratteristiche e/o ad eventuali limiti della classe (Double, McGrane & Hopfenbeck, 2019; Restiglian & Grion, 2019). Le attività proposte dai ricercatori nei loro studi hanno contribuito a far acquisire migliori capacità di valutazione agli alunni, andando ad impattare nella capacità di *self assessment*, nei loro processi metacognitivi ed autovalutativi (Restiglian & Grion, 2019); inoltre, hanno effettivamente permesso agli alunni di ricevere più valutazioni da più punti di vista (Colognesi et al., 2020).

A partire dalla costruzione dei criteri e della griglia di valutazione, questo strumento si è rivelato utile in quanto ha permesso agli alunni di sapere come avrebbe dovuto essere un buon elaborato, e a ricordarsene durante la produzione (Boon, 2013); la *checklist* ha supportato i bambini nel valutare la qualità del lavoro dei compagni (Boon, 2013) ed è risultata un'evidenza significativa del fatto che la familiarizzazione con i criteri e gli *standard* di valutazione, definiti coinvolgendo gli alunni, è una pratica di successo anche nel contesto della scuola primaria (Leeknecht & Prins, 2017). Conoscere i criteri ha infatti permesso ai bambini di formulare giudizi che si basassero su questi ultimi, arrivando a ottenere migliori risultati in termini di comprensione, reale condivisione e applicazione dei criteri valutativi scelti (Serbati & Grion, 2019), supportati dall'utilizzo di *exemplar*, i quali, essendo esempi concreti e di *standard* di qualità applicati a prodotti reali (Serbati & Grion, 2019), hanno permesso di applicare i criteri e di migliorare la capacità di discriminazione degli elaborati (Leeknecht & Prins, 2017; Restiglian & Grion, 2019; Allal, 2021).

Prendendo in considerazione l'elemento del *feedback*, in linea con il terzo principio del modello IM-PROVe, nella fase di produzione gli studenti si sono dichiarati “maggiormente coinvolti” (Restiglian & Grion, 2019, p. 217). Gli alunni hanno riportato che attraverso la correzione del lavoro dei compagni hanno potuto ragionare anche sui propri errori, e quindi riflettere e attivare processi cognitivi di riflessione, rielaborazione ed integrazione della conoscenza riguardo la disciplina: anche negli alunni di scuola primaria, quindi, si sono andati ad attivare i processi cognitivi che alimentano la dimensione dell'*inner feedback* (Serbati & Grion, 2019).

Nella fase di ricezione del *feedback*, invece, gli studenti hanno ritenuto che l'esperienza di *peer assessment* fosse equa (Hung, 2018) e hanno riconosciuto il valore dei suggerimenti dei compagni per migliorare il proprio lavoro (Restiglian & Grion, 2019) aiutandoli a comprendere il successo della propria *performance* così come l'errore (Restiglian & Grion, 2019). Queste evidenze sostengono quanto affermato da Topping (1998), ovvero che la ricezione del *feedback* permette di acquisire consapevolezza degli errori o delle mancanze nel proprio prodotto, in quanto si può vedere come i pari abbiano interpretato quanto scritto, e si impara a ricevere commenti e critiche dagli altri in modo costruttivo. Si può quindi affermare che anche nella scuola primaria, il *feedback* “sviluppa *learners* capaci di autoregolarsi al fine di migliorare le proprie modalità di apprendimento” (Ferro Allodola, 2020, p. 380), facendo sì che essi stessi monitorino il loro apprendimento.

Per quanto concerne il *training*, Restiglian e Grion (2019) affermano che esso è necessario al fine di supportare i ragazzi nell'affrontare i compiti di *peer review* e per favorire una "più profonda comprensione dei criteri valutativi da utilizzare e nell'acquisizione di abilità di valutazione" (Serbati & Grion, 2019). Le esperienze riportate nelle ricerche confermano che, in seguito a questa fase, i commenti degli alunni erano più focalizzati sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento grazie ai suggerimenti e allo *scaffolding* del docente; inoltre, dopo il *training*, l'attitudine dei bambini nei confronti del *peer assessment* era più positiva, i commenti più focalizzati sugli obiettivi di apprendimento e sui criteri di successo per un buon elaborato (Boon, 2013). Attraverso l'esercizio sugli *exemplar* e le simulazioni di *peer assessment* (Boon, 2013), i bambini sono diventati più sicuri di loro nel sapere cosa scrivere nei giudizi e nell'individuare gli errori, dimostrando di capire come valutare un pezzo scritto adducendo delle motivazioni basate sui criteri (Boon, 2013). L'attività di *training* si è rivelata importante anche nel ridurre la percezione di disagio che può emergere tra compagni di classe che si trovano a valutarsi (Hung, 2018). Infine, gli insegnanti, con le loro azioni di *modelling*, hanno contribuito a rendere gli studenti consapevoli su come formulare giudizi in modo appropriato (Hung, 2018), a migliorare i loro *feedback* (Boon, 2013), oltre che a farli sentire stimolati ed accompagnati, intervenendo ove ve ne fosse la necessità (Hung, 2018; Restiglian & Grion, 2019; Allal, 2021).

#### 4. Conclusioni

Il presente lavoro è stato intrapreso con lo scopo di portare all'attenzione, in particolare dei contesti educativi italiani, il ruolo che la valutazione tra pari assume nell'ambito della scuola primaria, in cui vi è ancora scarsità di esperienze e di ricerche in confronto al contesto universitario e di scuola secondaria.

Sulla base dei risultati enunciati e discussi, è possibile affermare che gli studenti di scuola primaria hanno accolto positivamente le esperienze di *peer assessment*, e che queste sono coerenti con quanto riportato in ambiti di studio superiori e universitari. Se adeguatamente adattato e calibrato alle esigenze e caratteristiche degli alunni di scuola primaria, il *peer assessment* può essere considerato una pratica didattica dalle evidenti potenzialità anche per questo grado di istruzione. Va rilevato, inoltre, che anche i bambini dell'età della scuola primaria presentano capacità per poter sviluppare competenze valutative e, conseguentemente, autovalutative. Va evidenziato, in questo senso, che le attività di *peer assessment* potrebbero rappresentare una pratica significativamente utile per raggiungere quella capacità autovalutativa che, seppure citata e auspicata sia nel Regolamento sulla valutazione del 2009 (DPR n. 122/2009), sia nelle più recenti Linee-guida del 2020 (O.M. 172/2020), non pare essere considerata un obiettivo formativo, né l'autovalutazione una pratica didattica da attuare con sistematicità.

Nel contesto dei risultati di ricerca, considerati generalmente positivi e promettenti, sono tuttavia da evidenziare alcuni limiti incontrati durante la revisione degli articoli e aspetti critici su cui è necessario riflettere.

Innanzitutto, va rilevato che 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" (Restiglian & Grion, 2019, p. 196). L'aver circoscritto il contesto delle ricerche alla scuola primaria ha comportato una notevole riduzione del materiale a disposizione, conducendo a concludere che l'ambito della scuola primaria sia (veramente) poco indagato.

Un limite che deve essere considerato in relazione ai risultati presentati è rappresentato dal fatto che i bambini partecipanti alle attività di *peer assessment* riportate negli articoli fossero tutti compresi nella fascia d'età 9-12 anni: non è stato quindi possibile reperire informazioni ed esperienze riferite a età inferiori; inoltre, sei studi su sette sono ascritti a contesti di indagine internazionali, evidenziando una profonda carenza di ricerche relative al *peer assessment* nella scuola primaria italiana.

Un ulteriore limite da considerare è rappresentato dal tempo: le esperienze di *peer assessment* riportate negli articoli hanno avuto una durata al massimo di qualche mese, non potendo quindi permettere di osservare gli sviluppi a lungo termine delle attività. Restiglian e Grion (2019) affermano che il tempo si è rivelata una componente critica del percorso con i bambini: il tempo deve essere adeguato e "lungo" in particolare per poter lavorare nel contesto della primaria, per permettere ai bambini di migliorare il proprio lavoro e per discutere il *feedback* con i compagni (Boon, 2013), oltre che per far sì di poter reiterare le

esperienze di *peer assessment* al fine di migliorare la padronanza delle capacità valutative (Restiglian & Grion, 2019).

Considerati quindi i risultati emersi dalla revisione e i limiti dichiarati, in un'ottica di *lifelong learning*, e tenendo conto che la *literacy* valutativa è una competenza complessa da sviluppare, sarebbe auspicabile venissero proposte più esperienze di questo tipo nel percorso di scuola primaria, in modo da abituare i bambini a sentirsi protagonisti attivi del proprio processo di valutazione e affinché essi possano familiarizzare con questo approccio alternativo rispetto alle modalità di valutazione tradizionali. Sarebbe, inoltre, interessante poter implementare esperienze di *peer assessment* a partire dalla prima classe di scuola primaria e poterne seguire lo sviluppo fino alla quinta, in modo da verificarne i benefici in un arco temporale lungo e non limitato a qualche mese.

Infine, si riterrebbe interessante indagare a fondo: a) il ruolo del gruppo e delle dinamiche sociali nello svolgimento del *peer assessment*; b) le diverse percezioni dei bambini nel ruolo di valutatori e di valutati (Li & Grion, 2019); c) il ruolo dell'insegnante all'interno di questi "insoliti" contesti d'insegnamento/apprendimento, dove il "potere" insito nel momento valutativo diventa "potere" maggiormente condiviso fra i diversi protagonisti della comunità scolastica.

## Riferimenti bibliografici

- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 584-601. DOI: 10.1080/096-9594X.2021.1951164
- Aquario, D. (2009). *La valutazione nella scuola contemporanea*. Padova: Cleup.
- Batini, F., & Guerra, M. (2020). Gli effetti della valutazione formative sull'apprendimento nella scuola primaria: una revisione sistematica. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78-93.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B., & William, D. (2002). *Assessment for learning: put into the practice*. Buckingham: Open University Press.
- Boon, S.I. (2015). The role of training in improving peer assessment skills amongst year six pupils in primary school writing: an action research enquiry. *Education 3-13*, 43(6), 666-682. DOI: 10.1080/030042-79.2013.856930
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 9, 127-146. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-calv>.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.
- Davis, N. T., Kumtepe, E.G., & Aydeniz, M. (2010). Fostering Continuous Improvement and Learning Through Peer Assessment: Part of an Integral Model of Assessment, *Educational Assessment*, 12(2), 113-135. DOI: 10.1080/10627190701232720
- Double, K.S., McGrane, J.A., & Hopfenbeck, T.N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross Disciplinary Approach. *International journal of teaching and learning in higher education*, 23, 2, 246-259.
- Ferro Allodola, V. (2020). Apprendimento, feedback del docente e revisione tra pari: limiti e Potenzialità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 379-387. DOI:10.13128/form-8139
- Grion, V. (2011). Valutare a scuola: dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio, *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Grion, V. (2020). Formare competenze valutative nella scuola: il Modello Grifova. *Scuol@Europa*, 9(29), 2-4.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021). La valutazione fra pari nella scuola. Ragioni pedagogico-didattiche e potenzialità formative. *Dida*, 8, 70-75. [Http://hdl.handle.net/11577/3383027](http://hdl.handle.net/11577/3383027)

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hung, Y. (2018). Group peer assessment of oral English performance in Taiwanese elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.001>
- 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 Education*, 33, 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Li, L., & Grion, V. (2019). The Power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17.
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P.C., Ioannidis, J.P.A., Clarke, M., Devereaux, P.J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2015). PRISMA Statement per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi degli studi che valutano gli interventi sanitari: spiegazione ed elaborazione. *Evidence*, 7(6), 1-36. DOI: 10.4470/E1000115
- Maccario, D. (2011). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Educational Science and Society*, 2, 56-68. <http://hdl.handle.net/2318/95608>
- Messana, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*. Roma: Carocci Editore.
- Moher, D., Stewart, L., & Shekelle, P. (2016). Implementing PRISMA-P: recommendations for prospective authors. *Systematic Reviews*, 5(15), 1-2. DOI 10.1186/s13643-016-0191-y
- Nicol, D. (2014). Guiding principles for peer review. Unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds), *Advances and Innovations in University assessment and feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Parkin, H. J., Heppelstone, S., Holden, G., Irwin, B., & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37(8), 963-973. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.592934>
- Pellerey, M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa*. Torino: SEI.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group. *Italian journal of educational research*, 195-222. DOI: 10.7346/SIRD.1S2019P195
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 13(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/02602930301671>
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback. Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sambell, K. (2011). *Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective*. England: Higher Education Funding Council.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 89-105. <https://doi.org/10.13128/form-7707>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. (2017). Peer assessment, learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. DOI:10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007